

**DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA E MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN**

**FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**

**TESIS DOCTORAL**

**VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES Y  
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES  
DE SECUNDARIA**

**Autora:**

**Paula M<sup>a</sup>. Mendiri Ruiz de Alda**

**Directores:**

**Dr. D. Ramón González Cabanach**

**Dra. Dña. M<sup>a</sup>. José Iglesias Cortizas**

**A Coruña, 2000**

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA E MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN  
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDADE DA CORUÑA

**TESIS DOCTORAL**

**VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES Y  
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES  
DE SECUNDARIA**

**Autora:**

**Paula M<sup>a</sup>. Mendiri Ruiz de Alda**

**Directores:**

**Dr. D. Ramón González Cabanach**

**Dra. Dña. M<sup>a</sup>. José Iglesias Cortizas**

**A Coruña, 2000**



## UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE  
FILOSOFÍA E MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN  
EN EDUCACIÓN

Facultade de Ciencias da Educación  
Campus de Elviña, s/n.  
15071 A Coruña  
Telf. (981) 13 04 57  
Fax (981) 13 24 59

RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH, Catedrático de Universidade do Departamento de Psicoloxía Evolutiva e MARÍA JOSÉ IGLESIAS CORTIZAS, Profesora Titular de Universidade, do Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación, da Universidade da Coruña,

FAN CONSTAR:

Que o traballo realizado por Dona PAULA MARÍA MENDIRI RUÍZ DE ALDA, baixo a nosa dirección, e que leva por título “Variables cognitivo-motivacionales y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria”, cumple os requisitos esixidos para ser presentado e defendido públicamente ante o tribunal correspondente para a obtención do grao de Doctor.

A Coruña, 13 de novembro de 2000

Ramón González Cabanach

María José Iglesias Cortizas

**Agradecimientos:**

**Antes de iniciar la lectura o defensa de mi Tesis Doctoral, me veo moralmente obligada a manifestar mi más honda gratitud:**

- en primer lugar, a los dos Directores de la Tesis, D. Ramón González Cabanach y Dña. María José Igelesias Cortizas que tantas horas invirtieron en orientar mi trabajo, en aportarme valiosísimas sugerencias, y, finalmente, en leerlo y hacerme las correcciones que consideraron oportunas;
- en segundo lugar, he de dar mis mas rendidas gracias a mi compañera y amiga, Alicia Arias Rodríguez, sin cuya colaboración no hubiera podido llevar a cabo este trabajo;
- y, en tercer y último lugar, y ya de modo más colectivo, para no extenderme excesivamente, mis gracias más rendidas también al Director de Departamento, D. Sergio Vences Fernandez,; a mis suegros; a mis padres y hermanos; y cómo no a mi esposo y a mi hijo a quienes, hube de relegar, durante estos años de trabajo, de mis prioridades.

**A todos, una vez más , mi más sincero y cordial agradecimiento.**



## ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	1
---------------------	---

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	9
---------------------------	---

## **MARCO TEÓRICO**

CAPÍTULO I. EL AUTOCONCEPTO.....	25
1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL AUTOCONCEPTO.....	27
1.1. Teoría de James.....	28
1.2. El interaccionismo simbólico.....	30
1.3. La Psicología Fenomenológica y Humanista de la Personalidad.....	32
2. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO.....	33
2.1. El autoconcepto como autoesquema.....	36
3. ESTRUCTURA DEL AUTOCONCEPTO.....	42
4. FUENTES EN LA FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO.....	48
4.1. Valoración de otros significativos.....	49
4.2. Comparación social.....	53
4.3. Conducta propia y reacciones emocionales subjetivas.....	55
5. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO.....	56

6. LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA.....	61
 CAPÍTULO II. LAS ATRIBUCIONES.....	67
1. INTRODUCCIÓN.....	69
2. MODELOS SOBRE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL.....	74
2.1. La psicología ingenua de la acción de Heider.....	75
2.2. El modelo de inferencias correspondientes de Jones y Davis.....	76
2.3. El cubo atribucional de Kelley.....	79
3. ATRIBUCIONES CAUSALES DE LOS ÉXITOS Y LOS FRACASOS. TEORÍA ATRIBUCIONAL DE LA MOTIVACIÓN DEL LOGRO DE WEINER.....	85
3.1. Dimensiones causales.....	86
3.2. Integración de los modelos de Kelley y Weiner.....	90
3.3. Secuencia motivacional de Weiner.....	95
4. TEORÍA DE LA AUTOVALÍA DE COVINGTON.....	111
 CAPÍTULO III. LAS METAS ACADÉMICAS.....	115
1. INTRODUCCIÓN.....	117
2. TIPOS DE METAS EDUCATIVAS.....	120
3. METAS DE APRENDIZAJE Y DE EJECUCIÓN.....	124
4. VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN DE LAS METAS.....	130

4.1. Variables individuales.....	130
4.2. Variables situacionales.....	140
5. CONSECUENCIAS DE LA ORIENTACIÓN A LAS METAS DE LOGRO.....	143
CAPÍTULO IV. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	145
1. INTRODUCCIÓN.....	147
2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE.....	150
3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO.....	156
3.1. Concepto de estrategias de aprendizaje.....	156
3.2. Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje.....	160
3.3. Aprendizaje autorregulado.....	168
3.4. Procesos y estrategias implicados en el aprendizaje autorregulado.....	173
3.4.1. Estrategias cognitivas.....	176
3.4.2. Estrategias de autorregulación y metacognitivas.....	180
3.4.3. Estrategias motivacionales.....	190
CAPÍTULO V. SÍNTESIS TEÓRICA.....	197

# **MARCO EMPÍRICO**

<b>CAPÍTULO VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>209</b>
1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	211
2. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....	213
3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	218
4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	219
4.1. Procedimiento y recogida de datos.....	237
5. TÉCNICAS UTILIZADAS EN EL ANÁLISIS DE DATOS.....	239
 <b>CAPÍTULO VII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	 <b>241</b>
1. CARACTERÍSTICAS PREDICTIVAS DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, DE LAS METAS EDUCATIVAS, DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIAJE Y DEL RENDIMIENTO.....	243
1.1. Variables predictoras del autoconcepto académico.....	243
1.2. Variables predictoras de las metas educativas.....	254
1.3. Variables predictoras de las estrategias de aprendizaje.....	265
1.4. Variables predictoras del rendimiento académico.....	275
2. ANÁLISIS COMPARADO DE LAS DIFERENTES VARIABLES CRITERIO Y DE OTRAS VARIABLES RELACIONADAS.....	284

2.1. Análisis comparado de las variables autoconcepto académico, autoconcepto matemático, autoconcepto verbal y autoconcepto en relación con los padres.....	284
2.2. Análisis comparado de los diferentes tipos de atribuciones causales.....	286
2.3. Análisis comparado de las metas de aprendizaje, metas de logro, y metas de refuerzo social.....	289
2.4. Análisis comparado de las variables relacionadas con la utilización de estrategias de aprendizaje.....	292
2.5. Análisis comparado de las variables rendimiento académico previo y rendimiento actual.....	297
2.6. Análisis comparado de las variables capacidad percibida y concepción incremental de la inteligencia.....	299
 CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	 305
 BIBLIOGRAFÍA.....	 321
 ANEXOS.....	 357

## **INTRODUCCIÓN**

## INTRODUCCIÓN

---

El rendimiento académico de los alumnos ha sido y continúa siendo constante objeto de reflexión y estudio pero, en los últimos años, se ha convertido en un tema de especial preocupación, sobre todo, en los niveles de las enseñanzas medias, como consecuencia de un considerable descenso del rendimiento experimentado y de la falta de explicaciones definitivas. De todos los aspectos relacionados con él, nos vamos a centrar, en este trabajo, en las variables implicadas en el proceso de aprendizaje, concretamente en las de naturaleza cognitivo-motivacional y en el conocimiento y la utilización de las estrategias que explican, al menos parcialmente, el rendimiento.

Pero, antes de entrar en el meollo de la cuestión, parece conveniente acercarnos a los datos relativos a la situación actual, lo que haremos apoyándonos en el Informe "Los resultados escolares. Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria", elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia, en 1997, que recoge algunos aspectos relevantes de la realidad educativa, de los

---



cuales unos van a ser objeto de estudio de este trabajo y otros van a contribuir a la discusión y a la reflexión crítica de los resultados obtenidos.

En este Informe, se hace un estudio sobre el rendimiento de los alumnos de 14 y 16 años, desde una perspectiva general, en función del sexo, de la titularidad de los centros, de la línea curricular seguida y de la Comunidad Autónoma a la que pertenece el grupo de alumnos estudiado.

En síntesis, se comprobó que el rendimiento medio de los alumnos de 14 años era poco satisfactorio, al igual que sus niveles ortográfico y de redacción. En cuanto al rendimiento de los alumnos de 16 años, se vio que aún era menos satisfactorio, puesto que, si en aquel grupo, un 30% alcanzaba un nivel aceptable, en éste último sólo lo obtenía un 22,5%. En cambio, el nivel de estos alumnos, en ortografía y expresión, escrita era relativamente satisfactorio. Además, se halló que presentaban una mayor capacidad de interpretación, de análisis y de abstracción, en comparación con los alumnos de 14 años.

Por lo que se refiere a las diferencias de rendimiento, en relación con el género, se halló que las mujeres obtenían resultados significativamente superiores a los varones en las materias verbales o lingüísticas, mientras que eran éstos los que presentaban rendimientos superiores en el área matemática y de Ciencias de la Naturaleza, si bien, a partir de los 16 años, es menor la diferencia de las chicas en el área verbal y aumenta la diferencia a favor de los varones en Matemáticas, Ciencias y Geografía e Historia.

En cuanto al tipo de centro, público o privado, se afirma en el Informe que existen diferencias, estadísticamente significativas, en el rendimiento, en todas las materias, a favor de los centros privados, salvo en Matemáticas, donde las diferencias se hallaron, en 2º. de BUP, a favor de los centros privados y, en 4º. de ESO, y 2º. de FP, a favor de los centros públicos.

---

Por lo que se refiere al rendimiento obtenido, según la línea curricular seguida, se vio que, en el grupo de alumnos de 14 años, los resultados eran similares para los que cursaban 8º. de EGB o 2º. de la ESO. En el caso de los estudiantes de 16 años, se constataron unos resultados claramente superiores en los de 2º. de BUP, siendo inferiores los de 4º. de ESO y peores los de 2º. de REM y 2º. de FP. Los autores del Informe, en el caso de los alumnos de REM, hacen constar que los resultados están afectados por un error típico diez veces superior al de los restantes sustratos.

Las diferencias de rendimiento entre las Comunidades Autónomas estudiadas no fueron excesivamente notables, aunque los autores establecen dos grupos diferenciados, y, dentro del primero (grupo superior), que se caracteriza por presentar niveles por encima de la media general, estaría la Comunidad Autónoma de Galicia.

Los resultados obtenidos plantean una serie de interrogantes sobre las posibles causas de este bajo rendimiento que surgen desde el propio Ministerio de Educación y Ciencia y las Consellerías de Educación, aunque, desde los mismos, se afirma la preocupación por los datos obtenidos y la necesidad de mejorar sustancialmente el nivel de conocimientos de los alumnos, pero no se señala la manera de hacerlo. Marchesi (2000) señaló, entre las posibles causas del éxito o del fracaso escolar, las siguientes: el nivel cultural del entorno en que se vive, la inversión realizada en educación, la implicación de la familia en los problemas de los hijos y la formación del profesorado.

También nos parece interesante ofrecer un resumen de los resultados, obtenidos en un estudio más concreto sobre el rendimiento escolar en Galicia en el curso 1994-95, realizado por el Consello Escolar de Galicia (1997) que, aunque es

---

anterior a los datos recogidos en nuestro trabajo, nos aportará información complementaria a la anteriormente manejada.

En este estudio se pregunta, utilizando un cuestionario elaborado al efecto, a directores de centros, profesores, padres y alumnos sobre diferentes cuestiones significativas como la valoración de la calidad de los centros; las expectativas, académicas o laborales, que sobre los alumnos presentan los profesores, los padres y los propios estudiantes; la metodología utilizada por los profesores; las relaciones interpersonales que se producen en el grupo-clase; las técnicas de estudio utilizadas por los alumnos, las condiciones de trabajo en casa; las relaciones entre la familia y el centro escolar; el tipo de evaluación realizada por los profesores; la atribución del rendimiento de los alumnos por parte de los profesores, los padres y los mismos estudiantes, etc.

En cuanto a las expectativas académicas de los padres hacia sus hijos, se encontró que un alto porcentaje de padres (76,3%) estaba interesado en que sus hijos continuasen estudiando para finalizar una carrera universitaria. Otro aspecto que se analizó fue la opinión que los profesores tienen sobre sus alumnos, llegando a la conclusión de que éstos están poco motivados hacia la escuela, tienen una buena capacidad intelectual, no tienen hábitos de estudio consolidados, presentan lagunas arrastradas de los cursos anteriores y no tienen buenas expectativas de futuro.

Por lo que se refiere a la metodología utilizada por los profesores, hay que destacar que los recursos didácticos más empleados son los materiales que ellos mismos construyen y los libros de texto. Generalmente se trabaja de manera individual y muy pocas veces se realizan trabajos en grupo. Además se halló que la función de "guía didáctica" de los profesores va disminuyendo conforme se avanza en los cursos, o, por lo menos, ésa es la percepción que tienen los estudiantes. Esto, a su vez, genera que los alumnos acudan menos a plantear

---

## INTRODUCCIÓN

dudas a sus profesores, con la excepción del COU, en que se incrementa este tipo de consulta. Sin embargo, tanto profesores como alumnos consideran que las relaciones interpersonales, establecidas en la clase, son positivas.

Otro aspecto relevante y en el que vamos a aportar los datos concretos (ver tabla 1) es la manera en que los alumnos afrontan el estudio y las actividades académicas, dividido en "estilo de trabajo", por un lado, y "técnicas de estudio", por otro. Los datos ofrecidos en este informe reflejan los recogidos en los alumnos de 1º. y de 3º. de BUP, con lo que quedan excluidos los de 2º. de BUP.

	1º BUP	3º BUP
Tengo dificultades para llevar bien el curso	34,6	48,8
Entiendo lo que explican los profesores en la clase	79,1	75,9
Llevo al día el trabajo en las diferentes materias	53,2	28,5
Normalmente estudio cuando llegan los exámenes	83,2	82,1
A veces dedico tanto tiempo a una disciplina que no me queda tiempo para las otras	50,8	53
Me gusta el grupo de compañeros de la clase	87,2	84
Me gusta trabajar en grupo	85,4	80,8
Busco estar entre los mejores de la clase	46,6	35,3
Estoy estudiando porque me obligan	14	10,2
Cuando una cosa no me interesa me cuesta mucho estudiarla	69,3	80,6
Me gustan más las materias de hacer cosas que las de "chapar"	75,4	82,4
Me gusta sacar buenas notas	96,4	94

Tabla1. Porcentaje de alumnos que contesta los ítems referidos al estilo de trabajo. (tabla modificada del Informe "O rendemento escolar no conxunto do sistema educativo en Galicia", p. 342).

Aunque en esta tabla sólo aparecen los datos referidos a BUP, queremos señalar que, conforme los estudiantes van pasando de curso, opinan que tienen más dificultades para rendir adecuadamente. Sin embargo, esto contrasta con la opinión de que son los de tercero los que mejor entienden a los profesores y llevan más al día el trabajo en las diferentes materias. Esto último no se corresponde con las respuestas al ítem que se refiere a que, normalmente, estudian cuando llegan los exámenes (contestado afirmativamente por un 83,2% en 1º. y por un 82,1% en 3º.), aunque puede que interpreten la segunda afirmación como la simple realización de las tareas y la primera como un aprendizaje más profundo o significativo que difícilmente se conseguirá estudiando los días antes del examen.

La mitad de los estudiantes de la muestra estudiada manifiesta tener problemas a la hora de organizar y distribuir el tiempo, ya que dedican más tiempo a unas disciplinas - precisamente las que más les interesan y en las que se demanda la realización de diferentes actividades- que a otras. A más del 80% les gusta trabajar en grupo, a pesar de que esta técnica no es casi nunca utilizada por el profesor, y se siente bien con los compañeros de la clase. Y, por último, a más del 90 % le gusta sacar buenas notas aunque no les importa, especialmente, estar entre los mejores de la clase.

En cuanto a las técnicas de estudio, como se puede observar en la tabla 2, la mitad de los estudiantes estudia usando, exclusivamente, la memorización y la otra mitad relaciona los nuevos contenidos con los que ya posee o con los de otras materias, aunque más del 70% contesta que estudia, sobre todo, lo que le parece que va a caer en la evaluación. La mayoría sabe distinguir entre las ideas principales y las secundarias y las subraya. La mitad de los alumnos marca lo que no entiende para, posteriormente, volver sobre ello; también utilizan los esquemas para estudiar.

---

## INTRODUCCIÓN

	1º BUP	3º BUP
Aprendo las cosas de memoria	51	52,4
Prefiero estudiar haciendo esquemas de lo que leo	55,6	49,1
Estudio sobre todo con el libro de texto	64,9	55,7
Normalmente las ideas principales y las subrayo	82,4	72,2
Cuando no entiendo algo pongo una marca y después vuelvo sobre eso	57,3	59,1
Sé cuáles son las cosas importantes de cada tema	78,7	75,5
Busco las relaciones entre lo que estoy estudiando en ese momento y lo que ya sé o ya estudié en otras materias	49,4	50,5
Estudio, sobre todo, las cosas que me parece que van a caer en la evaluación	74,9	71,7

Tabla 2. Técnicas de estudio utilizadas por los alumnos de 1º. y 3º. de BUP en el aprendizaje de las materias (adaptada del Informe sobre "O rendimiento escolar no conxunto do sistema educativo en Galicia, p. 345).

Para finalizar, vamos a exponer los resultados del rendimiento, explicado por el porcentaje de alumnos que aprueban el curso completo, siendo de un 60,83% en 1º. de BUP y de un 57,86% en 3º. de BUP. En cuanto al rendimiento, lo que más nos interesa es la atribución de los fracasos de los alumnos por parte de los profesores, de los padres y por los propios estudiantes a diferentes causas como la falta de interés de las familias, el bajo nivel intelectual y cultural de las mismas, la falta de capacidad intelectual de los alumnos, etc.

Los profesores atribuyen las bajas calificaciones de los alumnos a los siguientes motivos (ordenados de mayor a menor porcentaje de respuestas a esos ítems):

- Falta de motivación de los alumnos (67,7%).
- Deficiencias que se arrastran de los cursos anteriores (47,8%).
- Falta de interés y apoyo por parte de las familias (41,4%).

- Falta de capacidad intelectual de los alumnos suspensos (29,4%).
- Bajo nivel intelectual y cultural de las familias (28,9%).
- Contenidos y programas demasiado amplios (28,5%).
- Metodología utilizada (9,2%).
- Falta de recursos del centro (7,6%).

Por lo que se puede apreciar, los profesores consideran que los alumnos fracasan, debido a causas internas (falta de motivación, 67,7%) o a problemas que arrastran de cursos anteriores (47,8%). También creen en el importante papel de la familia como punto de apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, piensan que, sólo a veces, la metodología utilizada perjudica el rendimiento de los alumnos.

En cuanto a las respuestas de los padres a los ítems, queremos señalar que no tienen la categoría "frecuentemente" y responden, sobre todo, a la categoría "algunas veces". Considerando solamente la de "siempre", los resultados son los siguientes:

- Falta de motivación de los alumnos suspendidos (15,8%).
- Deficiencias que se arrastran de cursos anteriores (15,5%).
- Exceso de contenidos y programas muy amplios (13,8%).
- Trabajo y metodología empleada por los profesores (8,2%).
- Falta de interés y apoyo por parte de las familias (5,8%).
- Problemas económicos en las familias (2,5%).
- Falta de capacidad intelectual de los alumnos suspendidos (4,1%).

Al igual que los profesores, los padres consideran que las principales causas del fracaso de sus hijos son la falta de motivación y las deficiencias que arrastran. Pero difieren en que dan más importancia a los contenidos de la materia y a la metodología del profesor que a la falta de apoyo familiar.

---

## INTRODUCCIÓN

Por último, los alumnos de 1º. y de 3º. de BUP atribuyen los fracasos académicos (ver tabla 3) principalmente, a causas internas, como la falta de motivación, por un lado, y a falta de esfuerzo, por otro, y a causas externas, como el exceso de contenidos y programas amplios. También consideran que arrastran lagunas de cursos anteriores que les dificultan los estudios actuales y, en menor medida, creen que sus bajas calificaciones se deben a la forma en que son evaluados o a la metodología que sus profesores utilizan en clase. Lo que descarta la mayoría es que no tengan capacidad intelectual o que suspendan porque su familia no esté interesada o no les apoye.

	1º. BUP	3º. BUP
Falta de interés y apoyo por parte de las familias	13,6	12,5
Falta de capacidad intelectual de los alumnos suspendidos	19,1	15,3
Falta de motivación de los alumnos suspendidos	59,2	69
Falta de recurso didácticos del centro	13,7	15,8
Dificultades y atrasos que se arrastran de cursos anteriores	48,4	49,8
La metodología didáctica es inadecuada	23,2	32,4
Exceso de contenidos y programas muy amplios (mucha materia)	61,6	66,1
Forma de evaluar injusta	34,9	32,8
Los alumnos suspendidos trabajan poco	57,8	64,3

Tabla 3. Respuesta de los estudiantes a las posibles causas de las malas calificaciones obtenidas (adaptada del Informe sobre "O rendemento escolar no conxunto do sistema educativo en Galicia, p. 368).

Partiendo de estos estudios, y viendo la importancia que para profesores, padres y alumnos tienen las características personales de los estudiantes en el



rendimiento de éstos, vamos a centrarnos, a lo largo de este trabajo, en determinados aspectos internos de la persona que consideramos de especial relevancia en el proceso de aprendizaje y que van a influir, de una manera significativa, en el rendimiento académico. Dentro de estos aspectos, vamos a diferenciar los más vinculados con el ámbito motivacional, como son el **autoconcepto** o conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas, considerado por Weiner (1990) como una de las variables motivacionales más importantes; la **atribución causal** o explicación de los éxitos y fracasos por diferentes causas (capacidad, esfuerzo, suerte o dificultad de la tarea), ya que, siguiendo la teoría de Weiner (1979, 1985, 1986), lo que determina básicamente la motivación del estudiante son las diferentes interpretaciones y valoraciones que realiza de sus resultados académicos; las **metas académicas** que persigue el estudiante y que, siguiendo a algunos autores (p.e., Nicholls, 1984; Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988; Ames, 1992; Ames y Archer, 1988), podemos clasificar en dos grandes tipos que, además, se corresponden con lo que, tradicionalmente, se ha denominado motivación intrínseca y motivación extrínseca: metas de aprendizaje o de dominio y metas de rendimiento o ejecución. Además de los aspectos más motivacionales, vamos a considerar otro más estrictamente cognitivo, implicado en el aprendizaje, que son las **estrategias de aprendizaje** que van a estar determinadas por los motivos e intenciones de los estudiantes (p.e., Beltrán, 1996; Genovard y Gotzens, 1990; Monereo, 1994; Weinstein y Mayer, 1986) y en las que vamos a diferenciar tres grandes categorías: las estrategias cognitivas, las estrategias de autorregulación y metacognitivas, y las estrategias motivacionales. En el quinto capítulo del marco teórico, realizaremos una síntesis de estos componentes cognitivos y motivacionales relacionados con el aprendizaje autorregulado.

La segunda parte del trabajo está dividida en tres capítulos (6º., 7º. Y 8º.): el primero -diseño de la investigación- incluye los objetivos, las variables

---

## INTRODUCCIÓN

---

estudiadas, los instrumentos utilizados en la recogida de datos, el procedimiento de recogida de datos, y las técnicas utilizadas en el análisis de datos; en el segundo, se discuten los resultados obtenidos mediante el análisis de datos, y, en el tercero, se incluyen las conclusiones.

En el capítulo sexto, diseño de la investigación, se señalan el objetivo general del trabajo especificado en seis, los cuales guiarán todo el proceso exploratorio y descriptivo de este trabajo. Posteriormente definimos las variables, describimos la muestra, los instrumentos de recogida de datos utilizados, el procedimiento de investigación y, por último señalamos las técnicas de análisis de datos empleadas para la consecución de los objetivos previamente planteados.

En el capítulo séptimo, describimos y analizamos los resultados referidos, por un lado, a las variables que predicen el autoconcepto académico, las metas de aprendizaje y de logro, la utilización de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico; y, por otro lado, a la comparación de éstas variables y otras relacionadas con las mismas en función del sexo, curso y la intersección curso-sexo.

Finalmente, en el capítulo octavo, ofrecemos las conclusiones a partir de los resultados obtenidos y las reflexiones en torno a ellas, señalamos las limitaciones con que nos hemos encontrado y sus posibles soluciones y, por últimos, proponemos una serie de interrogantes para futuras investigaciones.

En definitiva, nos situamos en el marco de las investigaciones actuales, que consideran que el aprendizaje es un proceso en el que interviene, de manera conjunta, una serie de variables cognitivas y afectivo-emocionales (Cabanach, Valle, Núñez, Baña y Cuevas, 1996; Garcia y Pintrich, 1994; González y Tourón, 1992; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994) y compartimos la afirmación de que los estudiantes precisan tanto voluntad como

---

habilidad para obtener éxitos académicos y aprendizajes eficaces (McCombs y Marzano, 1990). Al hecho de tener las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias para poder hacer algo (componente cognitivo), hay que añadir el hecho de tener la disposición, intención y motivación suficientes para querer hacerlo (componente motivacional), lo que va a impulsar al alumno a poner en marcha los mecanismos cognitivos necesarios para la consecución de las metas elegidas.

---

## **MARCO TEÓRICO**



# **CAPÍTULO I EL AUTOCONCEPTO**



## CAPÍTULO I

### EL AUTOCONCEPTO

---

#### ***1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL AUTOCONCEPTO***

Muchos psicólogos contemporáneos consideran que el autoconcepto es un factor importante en la integración de la personalidad, en la motivación de la conducta y del aprendizaje y en el logro de la salud mental. Según Burns (1990), los hombres, al igual que los científicos, aspiran a comprenderse a sí mismos y al ambiente, siguiendo el proceso de formulación de teorías, comprobación de hipótesis, evaluación de resultados y extracción de conclusiones.

La creencia de que el autoconcepto se relacionaba, directamente, con los logros académicos ha llevado a muchos autores a buscar las bases teóricas y las evidencias de investigación que respaldaran tal suposición.

A pesar de todo, en torno a este concepto existen aspectos todavía no claramente definidos, como son la falta de consenso en las definiciones de los diversos términos autorreferentes o sus problemas de medición.

---



González y Tourón (1992) señalan la teoría de William James, la de los teóricos del Interaccionismo Simbólico, y la de los autores pertenecientes a la psicología fenomenológica y humanista de la personalidad como las teorías que constituyen los pilares o antecedentes más importantes de las recientes conceptualizaciones del autoconcepto.

### **1.1. La teoría de James:**

James (1842-1910) es considerado un pionero de los estudios de autoconcepto. En su obra *Principios de Psicología*, publicada en 1890, ya dedicó un amplio capítulo a la "conciencia de sí mismo".

Según James, el conocimiento permite a los seres humanos ser conscientes del medio ambiente, pero, sobre todo, lo que le interesa es el acto autorreflexivo, en el que se unen el conocedor y el conocido, teniendo en cuenta que ninguno puede existir sin el otro, puesto que considera que el Yo (self, yo global) es simultáneamente Mí (yo como objeto) y Yo (yo como sujeto).

Por lo tanto, señala este autor que se pueden distinguir dos dimensiones dentro del yo total (self): el sí mismo como conocedor -proceso, agente de conducta- o Yo (I), y el sí mismo como conocido -objeto o estructura- o Mí (Me). Ninguno de estos aspectos puede existir sin el otro, ya que el proceso de autoconsciencia es imposible sin ambos elementos. La conciencia de sí mismo implica siempre conciencia de algo. Ahora bien, James se centra en la investigación psicológica del ámbito del Yo como conocido (Mí o autoconcepto), que engloba tres aspectos: a) sus elementos constituyentes; b) los sentimientos y emociones que suscitan; y c) los actos a que conduce.

Como elementos constituyentes del Mí (Yo conocido) distingue los siguientes: a) el *Mí material*, referido al cuerpo y a todas las posesiones, materiales y

---

personales, que el individuo considera que forman parte de sí mismo; b) el *Mí social*, que se refiere al reconocimiento que la persona recibe de los otros. Engloba las percepciones que el individuo tiene de los juicios y calificaciones que emiten los demás acerca de él. A este respecto afirma James que un hombre tiene tantos roles sociales cuantos individuos le reconocen y conservan mentalmente una imagen de él; y c) el *Mí espiritual*, compuesto por el conjunto de estados de conciencia (sentimientos y emociones), capacidades, facultades, disposiciones psíquicas, y por todas las aspiraciones intelectuales, morales y religiosas que constituyen la parte más íntima de la persona. Es, además, la fuente de donde fluyen el interés, el deseo, la atención y la elección. En definitiva, el *Mí espiritual* engloba el pensamiento y el sentimiento.

Al diferenciar diversas facetas dentro del autoconcepto, plantea James su carácter multidimensional y, propone, además la existencia de una organización jerárquica entre los diversos elementos. Considera al *Mí espiritual* como el centro alrededor del cual se configuran los otros aspectos del ego empírico. El *Mí material* está en el fondo de la jerarquía y los elementos del *Mí social* se encuentran entre los otros dos. Reconoce que las diferentes clases de percepciones que un individuo tiene acerca de sí mismo no poseen el mismo nivel de importancia: algunas son más vitales e importantes, y otras más secundarias o menos importantes en la configuración de su autoconcepto. Esta misma idea ha sido mantenida, posteriormente, por muchos autores (Epstein, 1973; Harter, 1987b; Rogers, 1951; Snygg y Combs, 1949).

Un segundo aspecto que señala James acerca del *Mí* hace referencia a que las imágenes que el individuo tiene, en los diferentes dominios señalados (material, social, espiritual), suscitan diversas emociones y sentimientos que van, desde la autoapreciación o complacencia, hasta el autodescontento. Postuló que sólo las autoevaluaciones, en dominios altamente valorados por el individuo, influirían en

---

su autoestima general, y que la evaluación que uno hace de sí mismo depende de sus aspiraciones.

James define la autoestima como la ratio entre éxitos/preensiones, estando determinada por la relación de nuestras actualidades a nuestras supuestas potencialidades. Introduce también el concepto de "*barometer self esteem*" para indicar que nuestra autoestima, aunque puede ser relativamente estable puede experimentar, sin embargo, variaciones como un barómetro, dependiendo de los criterios con que juzguemos nuestros éxitos o fracasos, o de las experiencias que tengamos en distintas situaciones.

Un tercer aspecto que considera James es que el cuidado, autoconservación y engrandecimiento del yo (de nuestros diversos Mí) constituyen tendencias básicas que mueven la conducta. Todos los hombres tratan con su conducta, con objeto de mejorar su autoestima, de preservar y mejorar las imágenes que tienen de sí mismos en diferentes dominios, sobre todo, en aquéllos que consideran más importantes o centrales.

Según L'Ecuyer (1978), el modelo de James resulta hoy perfectamente contemporáneo, pues los autores modernos no han hecho sino explicar, más a fondo, este primer modelo y encontrar apoyos empíricos a sus intuiciones.

## **1.2. El interaccionismo simbólico.**

Esta corriente sociológica se sitúa en los años 1920-1930 y se ocupó del estudio de la conducta humana desde el marco del proceso social. Uno de los autores más representativos dentro de ella es Cooley (1902), que, utilizando la metáfora del "*looking-glass self*", define el autoconcepto como un reflejo de las percepciones que uno tiene acerca de cómo aparece ante los otros. Es decir,

---

nuestro autoconcepto estaría en función de la imagen que tienen los demás de nosotros. Y esos otros, para este autor, son los grupos sociales primarios que, como señala, son personas con las que el individuo está ligado afectivamente y a las que valora, tales como padres, amigos y compañeros.

Considera que el *self* se conforma por las interpretaciones subjetivas de las respuestas que uno recibe de las otras personas, y diferencia tres pasos en su desarrollo: 1) imaginación de lo que mi apariencia representa para los demás; 2) imaginación del juicio valorativo que los demás hacen de una apariencia (positiva o negativa); y 3) orgullo o satisfacción personal, si uno imagina que el juicio de los demás es positivo, y humillación, temor, etc., si uno imagina que ha sido juzgado de manera negativa.

Otro teórico del interaccionismo fue Mead (1934), cuya principal preocupación fue descubrir cómo un individuo podía llegar al conocimiento de sí mismo, concluyendo que lo conseguía a través del proceso "*taking the role of other*", o poniéndose en el lugar del otro. Al igual que Cooley, destaca el papel de los otros significativos en la formación del autoconcepto, pero añade el *otro generalizado*, quedando así representada la sociedad en su conjunto. A través de éste, el sujeto percibe cómo quiere la sociedad que se comporte, pudiendo analizar su conducta y verse desde esa perspectiva. Según Mead, la estructura del autoconcepto está compuesta por tantas imágenes como roles sociales se desempeñen en la sociedad (hijo, padre, profesional, etc.).

Mead (1968) considera que el *self* está dividido en: a) "Yo instintivo, primario, inconsciente", que incluye las tendencias impulsivas del individuo, es decir, las necesidades, carencias, instintos, etc.; y b) "Yo aprendido, social, consciente", que organiza y dirige, dentro de una conducta aceptada socialmente, estos impulsos que son, naturalmente, espontáneos y desorganizados.

---

A partir de estas teorías interaccionistas, que defienden el origen y el mantenimiento del *self* a través de la interacción social, se llevaron a cabo múltiples investigaciones, que estuvieron centradas en la formación del autoconcepto y en la importancia que tenían los otros en este proceso. Se llegó a la conclusión de que la persona es un agente activo que selecciona aquellas valoraciones y opiniones de los otros que considera más positivas o, incluso, distorsiona la información de los demás (Rosenberg, 1979). En cuanto al mantenimiento y cambio del autoconcepto, varios autores concluyen que éste, aunque susceptible de cambio, se caracteriza por su estabilidad (Rogers, 1995; Rosenberg, 1979; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Markus y Kunda, 1986).

### **1.3. La Psicología Fenomenológica y Humanista de la Personalidad.**

Si los teóricos del Interaccionismo Simbólico se centran, fundamentalmente, en el análisis de la influencia de lo social sobre la formación del autoconcepto, los fenomenólogos lo contemplan desde una perspectiva más interna, considerando al *sí mismo fenoménico* o *sí mismo* del que es consciente el individuo.

Combs (1949) afirma que la conducta se proyecta desde el campo fenoménico formado por tres componentes: 1) el campo perceptual total; 2) el *sí mismo fenoménico*, que incluye todas las percepciones que una persona tiene acerca de *sí misma* sin tener en cuenta su importancia relativa; 3) el autoconcepto, formado por las percepciones más vitales e importantes del *sí mismo*.

Para Combs, el autoconcepto es el punto de origen de toda conducta y lo entiende como una organización de ideas, una "Gestalt", con elementos descriptivos y evaluativos/afectivos. Existen unos elementos más centrales y otros más periféricos o secundarios.

---

Al igual que los interaccionistas, cree Combs que el autoconcepto se adquiere a través de la interacción con el mundo físico y social, destacando el papel de los otros significativos, aunque resalta que lo importante no es la información que el sujeto recibe de forma verbal o no verbal sino cómo la interpreta. También señala que, aunque es susceptible de cambio, se caracteriza por su estabilidad y consistencia.

Combs defiende el "efecto circular del autoconcepto" (Combs, Avila y Purkey, 1978), explicando que, una vez que se ha formado mediante una serie de percepciones acerca del yo, actúa como filtro de las posteriores informaciones, acordes con las anteriores, de manera que se vean reforzadas. Y, así, seguirá actuando de manera congruente con sus creencias, explicando la influencia del autoconcepto en la conducta.

Rogers (1951), desde una perspectiva también fenomenológica, mantiene postulados similares a los de Combs, como la opinión de que la conducta tiene como finalidad mantener el sistema de creencias (motivo de la autoconsistencia) y engrandecer la visión del sí mismo (motivo de autoestima). A partir de sus experiencias, desarrolló una *terapia centrada en el cliente* para modificar el autoconcepto y reorganizarlo, ya que, según él, la persona es madura cuando existe una congruencia entre la realidad subjetiva (el campo fenoménico) y la realidad externa (el mundo tal como es) y, por otro lado, cuando se establece un grado de correspondencia entre la imagen real que uno tiene de sí mismo y la imagen ideal o deseada.

## **2. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO**

A partir de los años 50-60, la psicología cognitiva estudia el autoconcepto desde el modelo de procesamiento de la información, atendiendo, no sólo a la dimensión afectiva del mismo, sino acentuando su carácter de estructura

---

cognitiva multidimensional, tal y como habían señalado, entre otros, James, Mead, Combs y Rogers. El autoconcepto, además de ser una estructura que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene de sí misma, es un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal. Por ello, se reformula en términos de autoesquema.

Desde esta perspectiva, el individuo tiende a recoger la información que le permita no sólo reafirmar y estabilizar su autoconcepto, sino además enriquecerlo. Esto va a influir en el **procesamiento de la información**, ya que va a tener que poner en marcha una serie de procesos que van a permitir integrar o rechazar la información que recibe del medio.

Aunque los mecanismos que vaya a utilizar la persona sean cognitivos, no hay que olvidar que sesga la información por medio de aspectos afectivos, dándole un sentido positivo o negativo, lo cual convierte al autoconcepto en algo fundamentalmente subjetivo. En este sentido, Greenwald (1980) afirma que la persona sesga la información en el autoconocimiento por tres razones: a) el *egocentrismo*, que significa que incorpora y almacena mejor en la memoria la información relacionada con él mismo; b) "*Beneffectance*", o verse efectivo, con lo que la persona se atribuye los logros obtenidos y se olvida de los fracasos; y c) el *conservatismo cognitivo* o disposición a preservar el autoconcepto. Otros autores han señalado también la tendencia a considerar de forma primordial la información coherente con las propias convicciones y a pasar por alto otras informaciones no acordes con las anteriores (Klayman y Ha, 1987). Hay individuos que, ante la información incoherente, utilizan estrategias como la atención, el recuerdo y la interpretación selectiva para distorsionarla (Swan, 1987). Además, se han encontrado estrategias atributivas, como la "autoafirmación" o reforzamiento de una dimensión no amenazada (Steele y Liu, 1983); el "self-handicapping" (Jones y Berglas, 1978); o el "realzamiento de los otros".

---

Royce y Powell (1981,1983), a través de un modelo que se basa en los conceptos de asimilación y acomodación, explican qué es lo que hace el individuo con la información proveniente de la interacción con los demás y cómo influye en el autoconcepto. Puede, como hemos venido diciendo, que la información se ajuste a la estructura que aquél ya posee y, en tal caso, a través de la asimilación, quedaría incorporada. Si esa información es incoherente con esa estructura preexistente, el autoconcepto pone en marcha una serie de mecanismos para ajustarla, llegando a la asimilación. Pero si la información es demasiado discrepante, y con los mecanismos anteriores no se puede conseguir la asimilación, será el autoconcepto el que tenga que reestructurarse, teniendo lugar, entonces, la acomodación, que logrará salvar la situación de crisis e inestabilidad surgida. Según estos autores, a través de la asimilación y la acomodación, la estructura del autoconcepto se mantiene estable, de manera que se va desarrollando y fortaleciendo.

Núñez (1992) afirma, en relación con lo anterior, que si la información es tan discrepante que llega a modificar la estructura del autoconcepto, y, teniendo en cuenta la consideración de éste como punto de partida de toda conducta, esto conllevaría un cambio en el estilo de vida de la persona y en la forma de ver el mundo, lo que indica la función tan importante que juega en su personalidad.

En definitiva, son muchos los autores que consideran que el ser humano tiene tres motivaciones fundamentales, en relación con el autoconcepto: 1) el *motivo de autoestima*, por el que el individuo tiende a procesar la información positiva para su autoestima y actúa de manera que pueda mejorarla en diferentes ámbitos (p.e., Allport, 1961; Grenwald, 1980; Marx y Winne, 1980; Rosenberg, 1978). Gecas (1982) añade que, dentro de este motivo, se pueden considerar dos puntos: a) el *self enhancement* o tendencia a incrementar la autoestima; y b) el *self maintenance* o tendencia a su mantenimiento. Se ha comprobado que los sujetos con alta autoestima están más orientados hacia el primero y los de

---



baja autoestima hacia el segundo; 2) *el motivo de autoconsistencia*, que hace que el sujeto procese la información y se comporte de manera coherente con sus propias expectativas. Aquí, son los individuos con baja autoestima los que tienen problemas para conseguir mantener su autoestima, y lo que indicará que el motivo de autoestima prima sobre el de autoconsistencia; y 3) *el motivo de autoconocimiento* u obtención de información acerca de uno mismo para la construcción del autoconcepto (González y Tourón, 1992).

### **2.1. El autoconcepto como autoesquema.**

A partir de la utilización de nuevos conceptos, como son el autoesquema, el autoconcepto operativo y los "possible selves", Markus (1977) intenta explicar dos cuestiones acerca del autoconcepto: 1) su estabilidad y maleabilidad; y 2) sus conexiones con el afecto, la motivación y la conducta.

Entiende este autor que las personas van almacenando en la memoria, a través de sus experiencias, información personal acerca del "yo" (creencias, emociones, evaluaciones) en una estructura cognitivo-afectiva que, además, tiene una función procesual en el procesamiento de la información. Lo denomina autoesquema, y considera que actúa como mecanismo selectivo de la información, estando en la base de los juicios y acciones del individuo (González y Tourón, 1992). Como señalan Núñez y González-Pumariega (1996), la información, a partir de la cual elaboramos nuestro autoconcepto, constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras habilidades, logros, preferencias, valores, metas, etc. Esta información no se elabora de forma aleatoria, sino de manera selectiva, inventiva y creativa.

Estos autoesquemas se definen como "generalizaciones cognitivas acerca del yo, derivadas a partir de la experiencia pasada y que organizan y guían el procesamiento de la información relevante existente en las experiencias sociales"

---

concretas" (Markus, 1977, p. 64). Desde esta concepción, el autoconcepto sería "un conjunto de *autoesquemas* que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la información relevante procedente del contexto social inmediato" (Markus, Smith y Moreland, 1985, p. 1495).

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la regulación de la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el comportamiento de una persona dependerá, en gran medida, del autoconcepto que tenga en ese momento.

Otro de los conceptos utilizados por Markus es el de *autoconcepto operativo* o "*Working Self Concept*". Afirma este autor que, cuando la persona se enfrenta a una situación particular, en determinadas condiciones sociales y con un estado motivacional y afectivo acorde con lo anterior, no puede hacer consciente, en ese momento, todo lo almacenado en la memoria, a largo plazo, acerca de sí mismo (selfs esquemas), sino que utiliza un subconjunto de ese cuerpo total que se activa en la memoria a corto plazo. A esa parte del autoconcepto, activada y operativa en un momento dado, es a lo que denomina *autoconcepto operativo*. Éste estaría constituido por una serie de representaciones incluidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características particulares de las circunstancias a las que la persona debe responder (Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994). Según estos autores, el autoconcepto operativo es el que realmente importa en un momento concreto, por su implicación directa en la percepción, interpretación, evaluación y toma de decisiones en ese momento. Es mucho menos estable y más modificable que el autoconcepto general; por lo tanto, las modificaciones, en el autoconcepto general, pueden ser explicadas por cambios en el autoconcepto operativo. Pero, como no suelen suponer una excesiva discrepancia para el autoconcepto general, éste tiende a permanecer estable. De esta manera, se explica la relativa estabilidad del autoconcepto, pero

---

con variaciones producidas en el autoconcepto operativo según el contexto social en el que opera.

El tercer concepto que introduce es el de "*possible selves*" (*posibles yoes*), o imagen de sí mismo en el futuro, definidos como representaciones cognitivas de nuestras metas, aspiraciones, motivos, miedos y amenazas, que son almacenados en forma de esquemas (Markus y Nurius, 1986; Nurius, 1989). Estas representaciones no se derivan de la experiencia real, sino que son construidas, en gran parte, por el propio individuo, siendo la conexión más directa entre los motivos y las acciones específicas.

Estos "*possible selves*" actúan como fuentes motivacionales que favorecen los sentimientos de autoeficacia, de competencia y de control sobre la propia conducta, constituyendo el punto de contacto entre los motivos y la conducta, siendo, por tanto, el autoconcepto, a través de ellos, el que la dirige e incentiva.

Los "*possible selves*" reflejan las propiedades dinámicas referentes al presente y al futuro del yo (Markus, 1983; Cross y Markus, 1994) e incluyen los *yoes* deseados en áreas o facetas como la competencia, el trabajo, la felicidad, etc. Se pueden considerar como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta (Oyserman y Markus, 1990) y que hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia (Bandura, 1987) y de competencia percibida (Harter, 1985).

Markus y Nurius (1986) afirman que la distorsión que hace la persona de las percepciones de los demás, cuando son diferentes a las suyas propias, utilizándolo como mecanismo de defensa, puede ser debida a que es el propio individuo quien sabe cómo quiere ser y los demás sólo perciben el presente. De la misma manera, al estar creados por él mismo, pueden provocar cambios en el

---

autoconcepto y generar un aumento o disminución en la motivación que, a la vez, regulará la conducta humana.

Desde esta perspectiva, a partir de los años 80, se produce un fuerte impulso en los estudios e investigaciones sobre el autoconcepto, que Núñez (1992) y Núñez y González Pienda (1994) agrupan en dos grandes líneas de trabajo: una línea cognitivo-social, que estudia el contenido y el funcionamiento del autoconcepto, los mecanismos de los que se sirve y los procesos implicados en su desarrollo (Markus, Baumeister, McGuire, Brown, etc.), y otra línea, centrada en cuestiones más metodológicas y educativas (Marsh, Harter, Shavelson, Byrne, etc.), que se propone, fundamentalmente, analizar las propiedades estructurales del autoconcepto y elaborar los instrumentos de medida del mismo.

Como decíamos anteriormente, a pesar de los avances alcanzados a través del estudio del autoconcepto, todavía existen discrepancias en cuanto a la utilización de diferentes términos como autorrespeto, autoconfianza, autovalía, sentido de competencia, etc., que se usan indistintamente para referirse al mismo. Ni siquiera se ha conseguido una concepción totalmente compartida por la mayoría de los autores sobre el autoconcepto y la autoestima.

Aunque algunos autores entienden el autoconcepto como los aspectos cognitivos o descriptivos del sí mismo, que normalmente se conocen como autoimagen, y utilizan el término autoestima para los aspectos afectivos y evaluativos (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), estamos de acuerdo con la idea de que no se deben separar las dimensiones descriptivas y evaluativas del autoconcepto. Nuestra postura es acorde con la de los autores que mantienen que la autoestima, aunque diferenciable del autoconcepto, ha de incluirse dentro del mismo, de modo que distinguimos en él un polo descriptivo (autoimagen), que incluye las autopercepciones representativas de las diferentes dimensiones, y un polo valorativo (autoestima), que se refiere a la valoración de dichas

---

percepciones (Núñez, 1992; Núñez y González- Pienda, 1994). En esta línea, explica Rosenberg (1979) la relación existente entre autoimagen y autoestima mediante la "hipótesis interactiva", que defiende que un autoconcepto positivo, en una determinada dimensión, repercute, positivamente, sobre la autoestima y viceversa, interviniendo el grado de importancia que el sujeto dé a esa faceta.

Aclarado lo anterior, vamos explicar brevemente los tres componentes del autoconcepto: el cognoscitivo (autoimagen o autorretrato), el evaluativo y afectivo (autoestima) y el comportamental o conativo (González y Tourón, 1992).

El *componente cognoscitivo* del autoconcepto hace referencia al hecho de que las personas tienen diferentes percepciones de sí mismas, dependiendo de los dominios a los que se esté refiriendo, es decir, se pueden tener diferentes representaciones mentales del sí mismo en lo académico, en lo social, en lo físico o en lo emocional, las cuales, a su vez, influirán en la autoimagen global. Ocurre que, según Combs (1949) y Markus y Kunda (1986), unas autoimágenes serán más centrales y estables y otras más periféricas e inestables.

Coopersmith (1967, p. 4) define la autoestima o *componente evaluativo/ afectivo* del autoconcepto como "la evaluación que el individuo realiza y cotidianamente mantiene respecto a sí mismo, que se expresa en una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo cree ser capaz, significativo, exitoso y valioso". Schunk (1997, p. 326) la define como "el sentido subjetivo de la valía personal, es decir, qué tanto se acepta y respeta uno mismo". La persona, a partir de las heteropercepciones, reflexiona sobre sus propias percepciones y obtiene unas conclusiones que pueden afectar de manera positiva o negativa al autoconcepto. También puede establecer una comparación entre la imagen ideal y la imagen actual, entre sí mismo y otros (comparación

---

social), puede comparar su rendimiento actual y el pasado (comparación interior), etc. (Bandura, 1977a; Burns, 1979; Harter, 1988b).

Dentro de la autoestima, se pueden distinguir dos dimensiones: la autoestima general (Wylie, 1974), entendida como el resultado de las valoraciones en las dimensiones significativas para la persona, y la autoestima de poder o eficacia, que se refiere a los sentimientos de una persona derivados de su percepción de eficacia y competencia en diferentes campos (González y Tourón, 1992).

Otros autores, como Lersch (1964) y Frank y Marolla (1976), señalan la existencia de otros dos tipos diferentes de autoestima: la autoestima externa, que se fundamenta en la aprobación y aceptación de los otros, muy relacionada con la autoestima general; y la autoestima interna, que lo hace en fuentes internas, estando basada en las experiencias de la persona como agente de su conducta, y muy ligada a los sentimientos de autoeficacia.

En relación con el *componente conativo* del autoconcepto, hemos de incidir en que éste influye en la conducta y que, además, actúa como mediador entre la persona y el ambiente. Los autores cognitivistas explicaron la influencia del autoconcepto en el procesamiento de la información y también lo hicieron en el afecto y la motivación, entendidos como procesos que intervienen en la autorregulación de la conducta humana. Ello justifica, como veremos en la teoría atribucional de Weiner (1985), que se considere el autoconcepto como una pieza central del proceso motivacional y se analice su relación con otros constructos motivacionales como las expectativas, las atribuciones, las metas y los afectos.

Esta caracterización se reflejaría en una definición específica, que tendremos presente a lo largo de todo este trabajo, y que ofrecen Shavelson, Hubner y Stanton (1976, citado en Shavelson y Bolus, 1982, p.3) sobre el autoconcepto, considerado como "las percepciones que una persona mantiene respecto de sí

---

misma. Tales percepciones están formadas a través de la propia experiencia e interpretaciones sobre el ambiente, siendo influenciadas, especialmente, por los refuerzos y evaluaciones de otras personas significativas, y también por las atribuciones respecto a la propia conducta". Otros autores entienden el autoconcepto como una amplia y completa teoría del sujeto acerca de sí mismo y lo denominan autoconocimiento (Valle, Rodríguez, Baspino y González, 1998).

### **3. ESTRUCTURA DEL AUTOCONCEPTO**

Byrne (1984), después de revisar los trabajos realizados sobre la estructura del autoconcepto, consideró que se podían distinguir cuatro modelos explicativos de ella: el modelo nomotético, el jerárquico multidimensional, el taxonómico y el compensatorio.

a) Según el modelo **nomotético** el autoconcepto es un constructo unidimensional. Cualquier acontecimiento significativo que le pueda ocurrir al sujeto va a tener un efecto positivo o negativo en el autoconcepto de un modo global. Hasta los años 70, aproximadamente, se entendía el autoconcepto como un constructo de naturaleza unidimensional y, en consecuencia, se utilizaban en su medida una serie de escalas, para finalizar en un autoconcepto global, a través de la suma de los ítems referidos a diferentes aspectos de la vida de las personas. Aun siendo uno de los primeros modelos, todavía existen estudios que consideran el autoconcepto como un todo (p.e., Rosenberg y Simmons, 1973).

---

- b) Desde la perspectiva del modelo **jerárquico-multidimensional**, se considera que el autoconcepto está formado por diferentes dimensiones o facetas, organizadas de manera jerárquica. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) propusieron un primer modelo explicativo que fue revisado posteriormente (Byrne y Shavelson, 1986; Marsh, 1987, 1990a; Marsh y Shavelson, 1985). Lo que plantean estos autores es que existen diferentes componentes, organizados jerárquicamente. Los componentes específicos estarían en la base de la jerarquía y, en la cúspide, se encontraría el autoconcepto general.
- c) El modelo **taxonómico** considera que la estructura del autoconcepto está formada por una serie de factores específicos, relativamente independientes (Soares y Soares, 1983).
- d) Winne y Marx (1981) proponen el modelo **compensatorio**, que defiende la existencia de un factor general y varios específicos, siendo la relación entre éstos inversa, de manera que una percepción negativa, en un factor, puede ser compensada por una percepción positiva en otro factor.

A partir de mediados de los 70, se impone el **modelo multidimensional y jerárquico** de Shavelson, Hubner y Staton (1976). Para estos autores, en el autoconcepto hay que tener en cuenta diversos aspectos:

- a) Su **multidimensionalidad**: aunque, al principio, fue muy difícil obtener evidencia empírica sobre ella, como consecuencia de la carencia de instrumentos que permitieran su medición, sí fue posible hallarla, más tarde, apoyándose en los instrumentos elaborados por Marsh y cols., (por ejemplo, el Self Description Questionnaire, que mide diferentes áreas del autoconcepto en la preadolescencia (SDQI), en la adolescencia media (SDQII), y al final de la adolescencia (SDQIII)).
-



En efecto, tal y como señalan Valle, Rodríguez, Baspino y González (1998), las personas van construyendo, a lo largo de su vida, autopercepciones que se organizan según su naturaleza en dimensiones específicas y que difieren, dependiendo de la edad, el sexo, el nivel cultural, el medio social en el que se desarrolla, etc.

- b) Su estructura **jerárquica**: defienden estos autores la organización jerárquica de las dimensiones. Consideran la existencia de un autoconcepto general o factor de tercer orden en la cúspide de la jerarquía, que se diferencia en dos componentes, denominados factores de segundo orden (el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico), que, a su vez, se dividen en factores de primer orden o autoconceptos en áreas específicas como matemáticas, ciencias, lengua, etc., en cuanto al primero, y en los ámbitos físico, social y emocional, para el segundo (ver figura 1).
- c) Otra característica que atribuyen Shavelson et al. a las dimensiones del autoconcepto es que éstas tienen diferente grado de **estabilidad**, según se trate de dimensiones más globales (p.e., la dimensión académica), que serán más estables que las más concretas (p.e., autoconcepto matemático, lingüístico, etc.). Precisamente por ello, las dimensiones específicas, menos generales y menos estables, afectarán menos al autoconcepto, ya que son más periféricas.
- d) La última característica que estos autores atribuyen al autoconcepto es su carácter **diferenciable**, lo que significa que hay que distinguirlo de otros constructos con los que está estrechamente relacionado, como el rendimiento académico.

Este modelo ha sido comprobado y confirmado, tanto por diseños transversales (Byrne y Shavelson, 1986; Fleming y Courtney, 1984; Fleming y Watts, 1980),

---

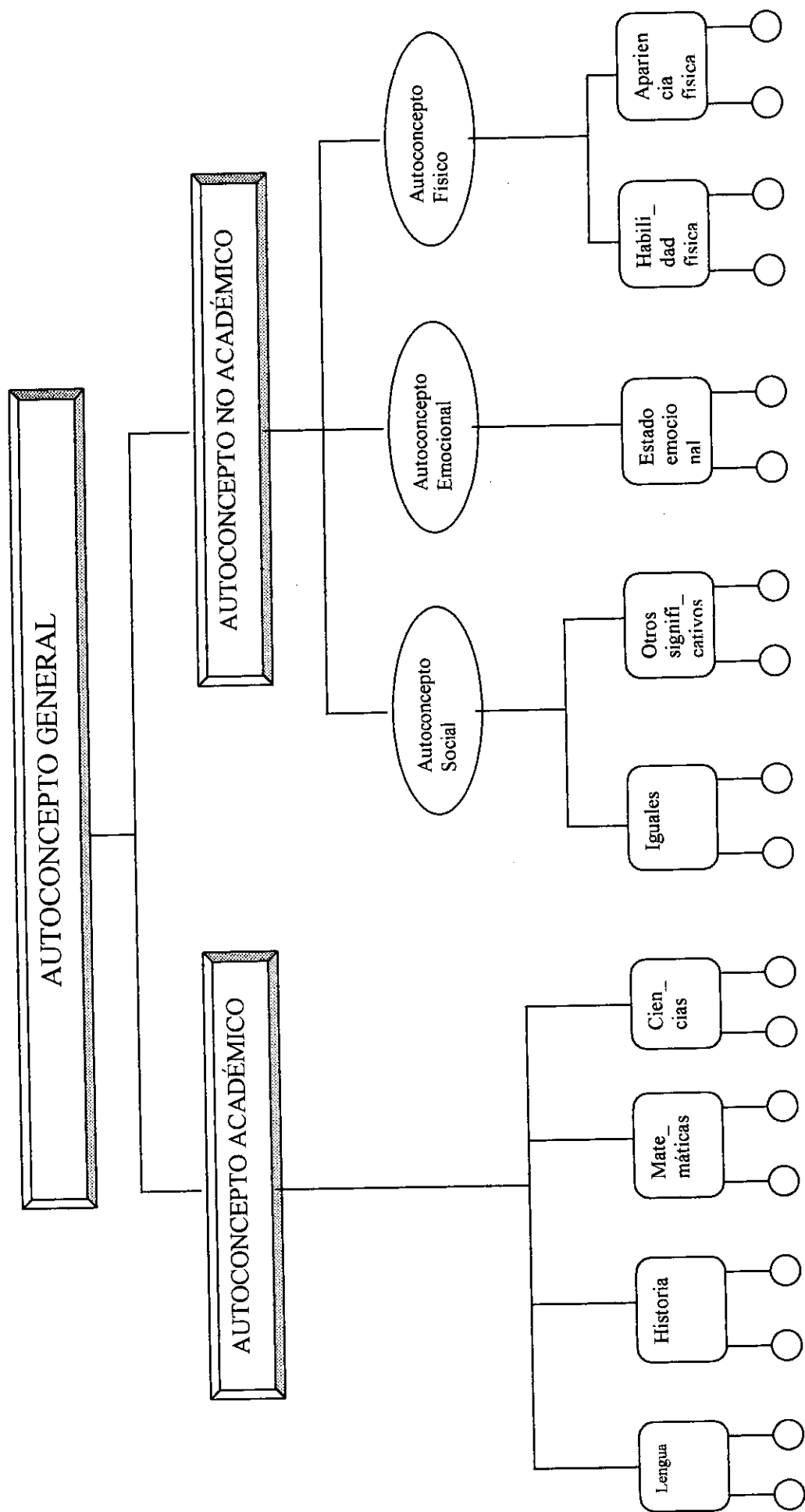


Figura 1. Estructura del autoconcepto según el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976, p. 413)

como por diseños longitudinales (Byrne, 1986; Shavelson y Bolus, 1982). Uno de los estudios a resaltar, respecto a la estructura del autoconcepto, es el de Marsh y Shavelson (1985), que prueba el modelo de Shavelson y cols. A través de análisis confirmatorios y exploratorios, obtienen un modelo similar (ver figura 2), pero con las siguientes variaciones: aparecen tres factores de segundo orden, el autoconcepto matemático, el autoconcepto verbal y el autoconcepto no académico. Las dos primeras, por lo tanto, son dimensiones diferentes. Y el nexo de relación entre el autoconcepto no académico y los dos académicos, sería el que se refiere a la "relación con los padres", factor de primer orden.

Marsh y Shavelson (1985) comprobaron que los autoconceptos matemático y verbal no correlacionaban, a pesar de la relación existente entre el rendimiento verbal y el rendimiento matemático. Esto les llevó a plantear un "modelo de comparación interno-externo" (Marsh, 1986) que defiende la formación de los dos autoconceptos a partir de las comparaciones externas (sus habilidades matemáticas y verbales, en relación con las de sus compañeros), e internas (compara sus habilidades matemáticas con sus habilidades verbales) que el individuo realiza (González-Pienda, Núñez y Valle, 1992).

Además de entender el autoconcepto como un constructo multidimensional y jerárquico, a partir de diferentes estudios, se ha encontrado que su estructura se modifica a lo largo del desarrollo. González y Tourón (1992) proponen que el principio ontogénico del desarrollo se puede aplicar al desarrollo del autoconcepto, lo cual permite afirmar que éste pasa de un estado de relativa globalidad y falta de diferenciación a un estado de diferenciación, articulación e integración jerárquica. Los cambios, tanto cuantitativos como cualitativos, surgen por causa de factores ambientales y de cambios en el desarrollo cognitivo (diversos autores establecen una relación entre el desarrollo cognitivo, por ejemplo, las etapas de Piaget y el desarrollo del autoconcepto). Hart y Damon (1986) afirman que, con la maduración, el sujeto focaliza su atención en unos

---

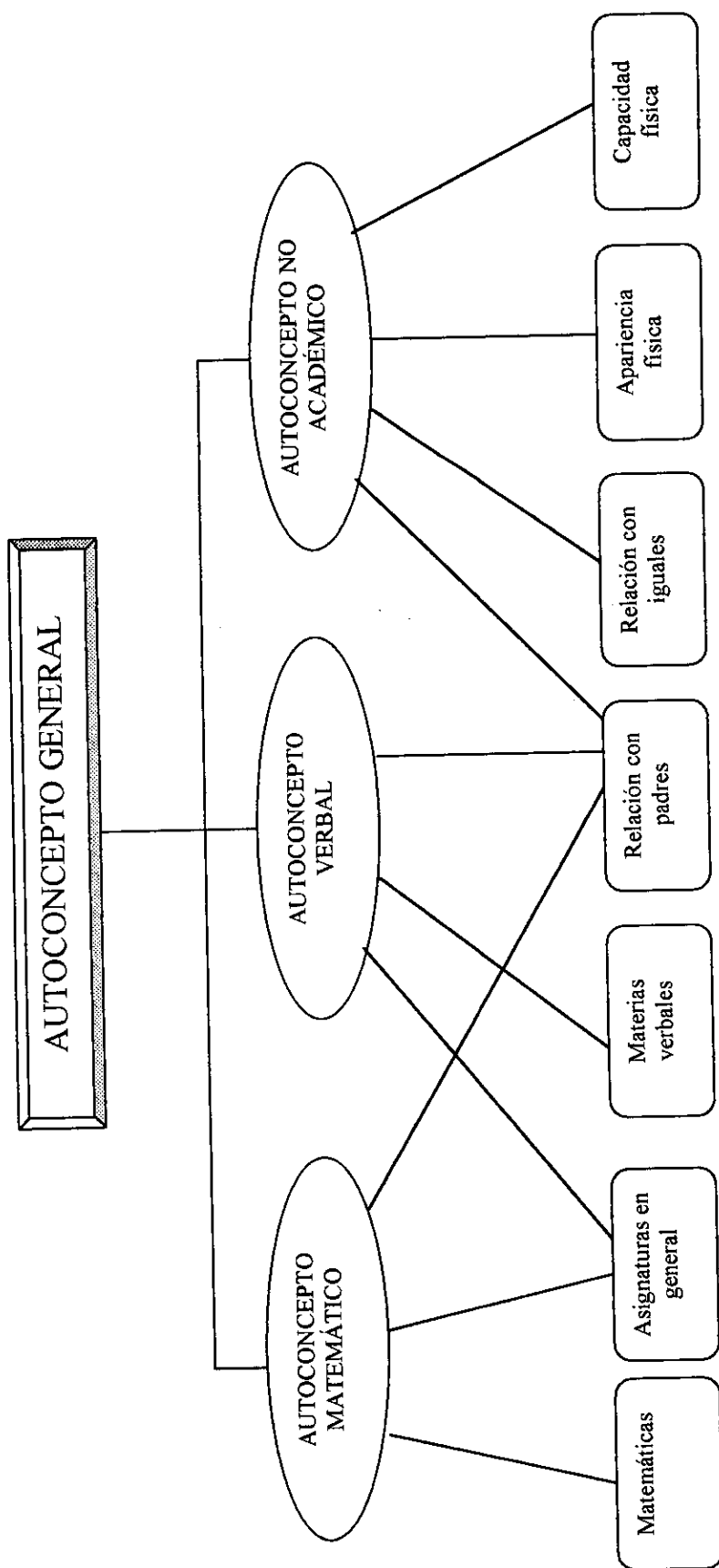


Figura 2. Estructura del autoconcepto según Marsh y Shavelson (1985, p. 114)

aspectos más que en otros, pero sin que desaparezca ningún esquema formado desde la niñez. Esto lo explican en un modelo de desarrollo de la autocomprensión en el que indican que el sujeto cuenta con cuatro dimensiones del sí mismo, como objeto, desde la infancia a la adolescencia: el esquema del sí mismo físico (propiedades corporales o posesiones materiales); el esquema del sí mismo activo (actividades y capacidades); el esquema del sí mismo social (características personales sociales, relaciones sociales, interacción social); y el esquema del sí mismo psicológico (procesos cognitivos, emocionales y pensamientos) (González y Tourón, 1992).

#### ***4. FUENTES EN LA FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO***

En la definición de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), se hace referencia a la influencia de los otros significativos en el autoconcepto, siendo una de las fuentes que proporcionan información autorreferente al sujeto y que le permite realizar inferencias acerca de sí mismo.

Existe una serie de variables, consideradas por numerosos autores (p.e., Andersen, 1987; Bandura, 1981; Swuann, 1983; Tesser y Campbell, 1983), como fuentes de información del autoconcepto que desempeña un papel importante tanto en su formación como en los cambios que se producen a lo largo del tiempo. Siguiendo a Andersen (1987), nos vamos a centrar en tres categorías: la valoración de los otros significativos; la comparación social; y la conducta propia y reacciones emocionales subjetivas.

---

### **A. Valoración de otros significativos**

El sujeto recibe información autorreferente a partir de los otros significativos o, como señala Rosenberg (1979), de los grupos de referencia (grupos a los que una persona pertenece o desea pertenecer), tales como padres, profesores e iguales. En este sentido, podemos distinguir entre el contexto familiar, en el que incluimos a los padres y a otros familiares significativos, y el contexto escolar, formado por los profesores y los compañeros.

Cooley (1902) y los interaccionistas afirmaron que la principal fuente de la autoestima era la valoración recibida de los otros, lo que Harter (1987b) llama "modelo del sí mismo como espejo", que consiste en que las personas significativas para el niño constituyen el espejo en el que se mira, para tomar conciencia de la visión que de él tienen los demás, visión que, luego, incorporará como su propia forma de verse a sí mismo. Es decir, para que un niño se valore a sí mismo necesita sentirse valorado por las personas que le rodean.

Como señalan Álvaro et al. (1990), el entorno familiar constituye un elemento conformador de primer orden en el desarrollo de la personalidad total de sus miembros más inmaduros. La familia, como agente primario de transmisión y consolidación de actitudes, comportamientos y hábitos, tiene mucho que ver con el éxito o fracaso escolar de los hijos. De ahí que se hayan realizado numerosas investigaciones acerca de la relación entre el ambiente familiar, el autoconcepto y el rendimiento académico. Según Kimball (1953), la falta de aceptación parental es un antecedente básico del desarrollo de un bajo autoconcepto, estima y seguridad personal, llevando a un estado de dependencia que limita o impide un desarrollo personal satisfactorio.

Ainsworth (1989), Franz, McClelland y Weinberger (1991) y Rodríguez (1982), entre otros, señalan que un buen clima familiar es importante en la consecución de un autoconcepto positivo, y defienden la asociación entre la calidad de la

---

relación emocional entre padres e hijos y el desarrollo del autoconcepto personal. Por ejemplo, el interés demostrado por la familia hacia las tareas del hijo en la escuela es un factor positivo en el afianzamiento de una imagen de seguridad como estudiante. Aunque, como afirma Brookover (1965, 1967), la acción familiar tendrá una importancia relativa, dependiendo del valor que el alumno otorgue a la evaluación de los padres como elementos significativos o no.

Rosenberg (1973) se centró en la autoimagen de los adolescentes y puso de manifiesto que está condicionada por la clase social, confirmando que, si la estima de uno mismo está influenciada por lo que otros opinan de él, se puede esperar que aquéllos que tienen un prestigio más elevado en la sociedad -clases altas- tengan más posibilidades que otros de aceptarse más a sí mismos. Este autor señala que el autoconcepto mantiene relación con el número de hermanos, el orden de nacimiento y la proporción de sexos entre los hermanos.

Song y Hattie (1984), utilizando en sus análisis el modelo de ecuaciones estructurales, encontraron que el autoconcepto es una variable mediadora entre el ambiente familiar y la ejecución académica. Los indicadores de status social tienen efectos indirectos sobre el autoconcepto *vía* las características psicológicas familiares.

La retroalimentación que proporcionan los padres es muy importante, sobre todo en la infancia; aunque algunos autores han señalado que esta influencia deja de tener importancia en la adolescencia (Rosenberg, 1979), otros, como p.e., Harter (1987a) señalan que sigue siendo relevante. Conger et al. (1990, 1992) comprobaron que, cuando los padres tienen problemas, son menos propensos a expresar amor, cordialidad, apoyo y respeto hacia los otros y, como manifiestan otros autores (p.e., Maccoby y Martin, 1983), esta desatención por parte de los padres, está asociada con una baja autoestima en niños y adolescentes.

---

Coopersmith (1967) señala que los estudiantes que tenían una autoestima elevada eran los más aceptados por unos padres que establecían criterios claros de conducta y que proporcionaban a sus hijos la cantidad de apoyo suficiente para la adquisición de las competencias necesarias en orden a afrontar situaciones futuras. Por lo tanto, se cree que los estilos y las conductas de los padres influyen, significativamente, en la autoestima de los niños.

Como señalan Álvaro et al. (1990), el autoconcepto académico tiene, en principio, su origen en la escuela, a partir de los resultados que la persona va obteniendo en las tareas escolares, de sus relaciones con sus compañeros y profesores, de las expectativas que éstos les transmitan, etc.; aunque viene condicionado por un autoconcepto general, anterior a la entrada del niño en la institución escolar. Los padres influirán en el autoconcepto general y contribuirán a mejorarlo si prestan la debida atención y adoptan las actitudes más adecuadas a los aspectos del rendimiento.

La manera en que el alumno percibe el clima escolar se relaciona con su sentimiento de autorrespeto y autoestima (Harter, 1982; Ryan y Grolnick, 1986). Como señalan Valle y Núñez (1989). La retroalimentación que los alumnos reciben de su profesor es importante para el desarrollo del autoconcepto, expectativas de autoeficacia y rendimiento. La conducta verbal y no verbal del profesor con los alumnos, el tratamiento diferencial dispensado, la cantidad y calidad de la interacción, etc., van a incidir sobre el autoconcepto de los alumnos, aunque su influencia depende del nivel educativo en el que se encuentren (Valle et al., 1998).

Además de la influencia de los profesores y compañeros en el autoconcepto académico, también se afirma que influyen éstos en otras dimensiones del autoconcepto. Por ejemplo, en cuanto a la dimensión "competencia social", los autores están de acuerdo en que la retroalimentación de los compañeros incide

---



en las autopercepciones de esta dimensión; difieren, sin embargo, en si la retroalimentación de los profesores lo hace (Slotkin, Forehand, Fauber, McCombs y Long, 1988) o no (Coie y Kupersmidt, 1983; Cole, 1991). En cuanto a la dimensión "competencia física", la mayoría de los autores coincide en que tanto los profesores como los compañeros inciden en ella (Cole, 1991; Hops y Finch, 1985). Lo mismo sucede con la dimensión "atractivo físico" (Hartup, 1983; Hymel y Franke, 1985).

Otra fuente importante es el grupo de iguales, desde que el alumno entra en la escuela hasta, como señala Harter (1982), hacerse universitarios y adultos. La influencia del grupo de iguales es más relevante en la adolescencia, ya que el adolescente, para conseguir ser aceptado por los otros, suele apropiarse de las características y expresiones del grupo, como comportamientos, creencias, lenguaje, etc., postergando los rasgos y características adquiridos en el ambiente familiar. Estos comportamientos pueden ser muy diferentes a los anteriores y puede verse afectado su autoconcepto de manera negativa. Ocurre lo mismo con sus compañeros de clase, ya que tiende a comparar su rendimiento con el de los demás.

Por lo tanto, en el ámbito escolar, es muy relevante la influencia que ejercen los profesores sobre el autoconcepto de sus alumnos, ya que, según las actitudes que adopten ante ellos, el feedback que les proporcionen, lo que esperen de ellos y, en definitiva, el clima general de la clase, incidirán positiva o negativamente en las percepciones que los alumnos tienen sobre ellos mismos. Rogers (1982) percibió que, en el aprendizaje, además de intervenir factores cognitivos, era muy importante la influencia de lo emocional, y había que considerar las interacciones personales que afectan a la autoconfianza y al autoconcepto. Estimuló a los maestros a que se convirtieran en facilitadores del aprendizaje, a que el ambiente escolar fuera cálido y sensible, un ambiente en el que todos pudieran expresar, de forma natural, sus sentimientos, que se dieran

---

más ánimos que críticas, etc. Así, como señala Marchago (1991), el profesor debe crear en el aula un clima de apertura y confianza, estimular la participación y responsabilidad de los alumnos, ayudarles a reconocer sus recursos y capacidades, a no manifestar sentimientos negativos hacia ellos mismos, evitando las comparaciones, y ayudarles a sentirse personas valiosas, etc. El sistema escolar debe generar una serie de valores positivos en los estudiantes ya que, según lo que valoren, se comportarán de una manera u otra.

Es importante que tanto la familia como los profesores tengan en cuenta que la adolescencia es un período crítico en el que se adquieren o se consolidan algunas cualidades personales y en el que los cambios físicos y psíquicos generan dudas e inseguridades que pueden afectar, considerablemente, a su autoconcepto.

### **B. Comparación social**

Según Suls y Mullen (1982), en la formación del autoconcepto, las personas comparan sus rendimientos y opiniones con las de los otros significativos. El modelo de comparación social distingue entre comparación externa, que implica la comparación de las propias habilidades con las de los otros significativos, y la realización de un proceso interno, en el que los niveles de una dimensión del autoconcepto afectan negativamente –o no afectan para nada– a los niveles de otras dimensiones.

Marsh (1986) plantea el modelo de comparación externo/ interno, señalando que el alumno realiza, por un lado, una comparación externa, es decir, compara sus habilidades con las de sus compañeros y, por otro, una comparación interna, mediante la que compara sus habilidades en un área académica con las de otras áreas.

---

En cuanto a las habilidades, en las áreas del lenguaje y de las matemáticas, se considera que, mediante el "sistema de referencia externo", se establece una comparación de las autopercepciones sobre las propias habilidades matemáticas y verbales de los sujetos con las habilidades que observan en sus compañeros en esas áreas. Esto le permite incidir -formar, modificar, incrementar, etc.- sobre su autoconcepto en las dos áreas. El alumno obtiene información sobre sus habilidades y competencias a partir de la conducta verbal y no verbal del profesor (Valle y Núñez, 1989) y de la conducta de los compañeros (Cole, 1991). A través del "sistema de referencia interno", el alumno compara su habilidad matemática con su habilidad verbal, añadiendo esta información a la que posee para la formación de su autoconcepto académico en las dos áreas (Marsh, 1986, 1990a; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988).

Valle et al. (1998) señalan dos tipos de implicaciones que se derivan del modelo de comparación interno/externo. La primera se refiere a que el proceso de comparación externa debería concluir con una relación positiva entre los autoconceptos matemático y verbal, teniendo en cuenta que sí existe esa relación positiva entre los dos tipos de habilidades. Pero, como a través de la comparación interna, consideramos más alto el autoconcepto en un área que en la otra, la correlación entre los autoconceptos verbal y matemático debería ser negativa.

El segundo tipo de implicación se refiere a la predicción de una relación negativa entre el rendimiento en matemáticas y el autoconcepto verbal y entre el rendimiento verbal y el autoconcepto matemático (González-Pienda, Núñez y Valle, 1992; Skaalvik y Rankin, 1990). Según este modelo "percibir que se tienen buenas habilidades matemáticas "resta valor" al autoconcepto verbal, independientemente de las habilidades reales. De forma similar, un autoconcepto verbal alto implica un "menosprecio" del autoconcepto matemático" (Marsh, 1990b, p. 108).

---

**C. Conducta propia y reacciones emocionales subjetivas.**

La propia conducta de rendimiento influye en el autoconcepto en función de una serie de factores como, por ejemplo, las causas a las que la persona atribuye los resultados, el valor de la consecuencia obtenida, y las necesidades particulares de autorrespeto (Valle et al., 1998). El sujeto percibe e interpreta las causas de su conducta académica, lo cual le influye, tanto cognitiva como afectivamente, (Weiner, 1974, 1979, 1980), incidiendo en sus niveles de motivación para el aprendizaje y futuro acercamiento a tareas similares según las expectativas creadas. Las expectativas de autoeficacia son primordiales en el proceso de regulación de la conducta futura.

También las reacciones emocionales subjetivas como, por ejemplo, el estado de ánimo, los deseos, las emociones, etc., son fuentes a tener en cuenta en la formación del autoconcepto.

Además de lo anterior, según James (1890), en la autoestima general también influyen las autoevaluaciones que el sujeto realiza en dominios altamente valorados por él, denominado por Harter (1987b) "modelo cognitivo analítico". Si el autoconcepto está formado por unas percepciones más centrales y otras más periféricas, según la importancia que el sujeto otorgue a éstas, influirá de una manera u otra en la autoestima. Por ejemplo, Pehlman y Swan (1989) afirman que la visión que el sujeto tiene de sí mismo está determinado por tres factores: a) si el atributo en cuestión es importante para él; b) la certeza que tiene de poseer realmente ese atributo; y c) cómo es su visión de sí mismo actual o real comparada con su ideal.

Por lo tanto, para el sujeto, son tan importantes las valoraciones recibidas de los demás -familiares, profesores e iguales- por las que establece comparaciones sociales, como sus propias autoevaluaciones. Es decir, las diferentes reacciones emocionales que surgen en la persona tienen consecuencias diferenciales sobre

---

el autoconcepto, que se traduce en influencias positivas o negativas sobre el mismo.

## **5. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO**

Hemos visto cómo, dentro del autoconcepto general de una persona, puede hablarse de un autoconcepto académico y de un autoconcepto no académico, dependiendo de las percepciones que el sujeto tenga en diferentes ámbitos.

Según Nisbet (1991), el sujeto va formando, progresivamente, un autoconcepto cognitivo, o de las capacidades mentales en general, y un autoconcepto académico, o de las capacidades mentales en relación con las tareas escolares. Este autoconcepto académico varía, dependiendo de la situación de aprendizaje, de modo que, en un mismo sujeto, existen diferentes autoconceptos académicos relativos a materias y a situaciones determinadas. Como resultado de los autoconceptos, en diferentes áreas escolares tales como matemáticas, ciencias, inglés, etc., surge el autoconcepto académico. Por lo tanto, podemos distinguir un autoconcepto académico general y un autoconcepto académico específico, correspondiente a esas áreas específicas. Según cómo el estudiante se perciba a sí mismo, se implicará, de una manera u otra, en el proceso de aprendizaje y obtendrá diferentes resultados.

Diversos investigadores, apoyándose en estudios correlacionales, han analizado las relaciones entre autoconcepto general y rendimiento y autoconcepto académico y rendimiento académico. Las conclusiones más generales a las que se ha llegado son las siguientes: a) existe una relación más fuerte entre autoconcepto académico y rendimiento académico que entre autoconcepto general y rendimiento académico (p.e., Burns, 1979; Chapman y Tunner, 1997;

---

Hattie, 1982; Hoge, Smit y Crist, 1995; Orr y Dinur, 1995; Shavelson y Bolus, 1982; Skaalvik y Hagtvet, 1990; West, Fish y Stevens, 1980); b) la relación es escasa o no hay correlación entre rendimiento académico y las facetas no académicas del autoconcepto; c) existe una alta correlación entre el rendimiento académico, en áreas específicas y los autoconceptos académicos correspondientes a esas áreas, y una correlación moderada entre esos rendimientos y el autoconcepto académico general. Según González y Tourón (1992), no se puede utilizar, como predictor eficaz del rendimiento, el autoconcepto general tal y como se había realizado en anteriores investigaciones. Núñez et al. (1995) afirman que existe una estrecha relación entre el autoconcepto de los alumnos y sus logros académicos, de modo que el autoconcepto académico es la variable que, con notable diferencia, mejor predice el rendimiento futuro de los alumnos. Señalan, a diferencia de los anteriores autores, que, incluso el autoconcepto general, proporciona mejor información predictiva del rendimiento que cualquier otra variable no ligada al autoconcepto.

Skaalvik y Hagtvet (1990) sintetizan la investigación, respecto a las posibles relaciones entre autoconcepto y rendimiento, en cuatro grandes líneas de trabajo:

**1. El autoconcepto determina el rendimiento:** Shavelson y Bolus (1982), y, más recientemente Muijs (1997), hallaron que el autoconcepto académico previo afectaba al rendimiento posterior, no encontrándose, en cambio, un efecto significativo del rendimiento previo sobre el autoconcepto. Esta misma conclusión aparece en los estudios posteriores llevados a cabo por Marsh (1990a), apoyando así el modelo del "self enhancement", que defiende la hipótesis de que la mejora del rendimiento puede producirse a través del cambio del autoconcepto (Chapman, Cullen, Boersma y Maguire, 1981; Marsh, 1987; Shavelson y Bolus, 1982; Song y Hattie, 1984). Según Rogers (1982), si el

---

autoconcepto de un alumno es fuerte y positivo y tiene confianza en sí mismo para emprender tareas nuevas, seguramente creará en un éxito futuro y los fracasos que pueda experimentar no alterarán sus autopercepciones.

A partir de sus respectivos estudios, Cabanach (1994), González-Pienda (1993), González-Pienda y Núñez (1994), Núñez (1992), Núñez y González-Pienda (1994) concluyen que parece más factible afirmar que la relación causal vaya del autoconcepto sobre el logro académico, aunque influye la edad de los alumnos, el tipo de experiencias de logro (positivas, normales o muy negativas) y el intervalo temporal en el que se estime tal relación.

**2. El rendimiento académico determina el autoconcepto:** Byrne y Carlson (1982), Byrne, (1986), Calsynn y Kenny (1977), Newman, 1984; Scheirer y Kraut (1979), Hoge, Smit y Crist (1995), entre otros, concluyen, a partir de sus investigaciones, que el autoconcepto es, probablemente, un resultado del rendimiento académico, acompañado de aprobación social, más que una variable interviniente para que ocurra el rendimiento. El autoconcepto del alumno reflejaría sus niveles de logro académico, de manera que los alumnos, con buen rendimiento académico, tendrían un autoconcepto positivo. Estos autores defienden el modelo del "skill enhancement", que propone que el rendimiento mejora a través del desarrollo de las capacidades intelectuales, lo cual llevaría a una mejora del autoconcepto. Recientemente, Sampascual, Navas y Castejón (1994) concluyen que el rendimiento académico, obtenido en el curso anterior, establece diferencias en el autoconcepto de los estudiantes, es decir, que los que tuvieran un rendimiento académico anterior alto o satisfactorio presentaban niveles más altos de autoconcepto matemático que los de rendimiento académico anterior bajo o insatisfactorio.

---

**3. La relación entre autoconcepto y rendimiento está afectada por otras variables:** Maruyama, Rubin y Kingsbury (1981) afirman que éstas pueden ser personales o ambientales, académicas o no académicas, tales como el cociente intelectual, el rendimiento previo, el status socioeconómico, la influencia de padres, profesores, compañeros, etc. (Byrm, 1986; Capman, 1981; Marsh, 1988; Hay, Ashman y van Kraayenoord, 1997). Para Chapman y Lambourne (1990), el autoconcepto del alumno está determinado por las experiencias escolares.

**4. La relación entre el autoconcepto y el rendimiento es bidireccional:** Marsh (1984) plantea un modelo de relaciones recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento, de manera que la modificación, en uno de ellos, repercute en los otros. Tal y como sugieren Marsh y cols. (1986c), Cant y Spackman (1985) y Skaalvik y Hagtvet (1990), entre otros, si los cambios en uno facilitan los cambios en el otro, lo más razonable sería utilizar, de manera integrada, los modelos de "skill enhancement" y "self enhancement", de manera que los estudiantes se sientan capaces y puedan contar con las estrategias adecuadas para enfrentarse a las tareas de aprendizaje.

Aunque el autoconcepto general va a condicionar el autoconcepto académico, existen otras fuentes importantes en el ámbito educativo que van a afectar a las percepciones que el sujeto tiene acerca de su competencia académica. González y Tourón (1992) destacan el rendimiento previo, las valoraciones de los otros significativos, la comparación social- comparación interna, las atribuciones de los resultados de éxito o fracaso y la estructura de la clase y clima escolar. Como hemos señalado, anteriormente, el autoconcepto es un producto social formado a partir de las informaciones recibidas de los otros significativos como son padres, profesores e iguales. El papel de los profesores, en el ámbito educativo, es crucial, ya que, con sus comentarios y calificaciones, valoran el rendimiento del alumno sobre los comentarios y calificaciones en que éste va a basar sus

---



percepciones acerca de su capacidad académica. Los comentarios tienen que valorar el esfuerzo y sugerir formas específicas para alcanzar mejores resultados. También va a influir en el autoconcepto académico del estudiante su estilo de enseñanza, sus expectativas y su propio autoconcepto. Por otra parte, los estudiantes tienden a comparar su propia capacidad o su rendimiento con el de sus compañeros de clase lo cual repercutirá positiva o negativamente en sus percepciones dependiendo del grupo que utilice como criterio de comparación. Pero no utiliza sólo la comparación social sino que a través de la comparación interna comprueba sus capacidades percibidas en unas áreas y en otras.

Diversos autores han comprobado que el autoconcepto académico varía a lo largo del desarrollo. Los niños pequeños, como señala Marsh (1985), sobrevaloran su capacidad académica, en general, y no la distinguen en las diferentes áreas. Después, se van haciendo más realistas y su autoconcepto académico se va diferenciando, incrementándose la relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico. En la preadolescencia se produce un declive del autoconcepto académico, que se vuelve a estabilizar en la adolescencia y en años posteriores. De aquí se deduce que los profesores deben conseguir un clima de clase centrado en la persona para que ese declive sea lo menos acentuado posible, ya que el autoconcepto, además de ser una variable muy importante en el proceso de aprendizaje, se convierte en un objetivo educativo. Nos parece importante señalar que varios autores (p.e., Marsh, 1988; Marsh y Hattie, 1996; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) concluyeron, a partir de diversos estudios, que, en la preadolescencia, los autoconceptos verbal y matemático se consideran las dimensiones más significativas en el autoconcepto académico del estudiante.

---

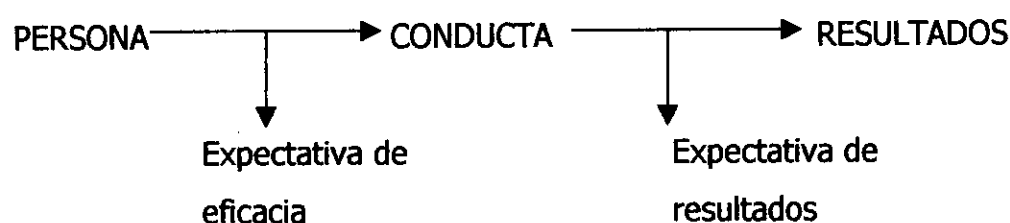
## **6. LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA**

Dentro de la teoría del Aprendizaje Social, defiende Bandura (1977) la Teoría de la Eficacia Personal o Autoeficacia Percibida, de acuerdo con las posturas cognitivistas, según la cual los factores personales internos (concepciones, creencias, autopercepciones) ocupan un lugar central en la regulación de la conducta humana. Según Bandura (1978), la conducta humana es el resultado de un proceso de toma de decisiones que surge de la interpretación que el hombre hace de sí mismo, de su conducta y del mundo que percibe. Considera que la autoeficacia percibida afecta al aprendizaje y al rendimiento; así, un alumno rendirá adecuadamente si, además de tener las capacidades necesarias para ello, cree que dispone de dichas capacidades.

Según Shunck (1989), en las primeras creencias de autoeficacia van a influir las aptitudes y las experiencias previas del alumno y, además, parece ser que la autoeficacia aumenta cuando es el propio alumno el que establece los objetivos, cuando éstos están próximos y cuando el alumno recibe información sobre los progresos que está realizando. El estudiante puede controlar su propio proceso de aprendizaje, utilizando los indicadores de autoeficacia (percepción del progreso, observación de los compañeros, éxito o fracaso en la ejecución, etc.), pero tendrá un mayor control si es capaz de utilizar una serie de estrategias, como veremos más adelante. Es decir, la autoeficacia no se refiere a lo académico en general, sino a los objetivos que se plantean en una determinada tarea. Así, Schunk (1997, p.326) señala, como un elemento del autoconcepto, la confianza personal, que denota <<el grado en que uno cree que puede producir resultados, cumplir metas o realizar las tareas de forma competente>>, y que considera análogo del término autoeficacia.

---

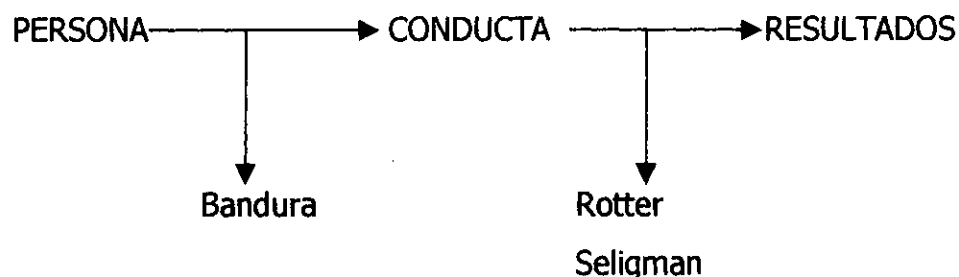
Bandura (1977) distingue entre las *expectativas de autoeficacia* personal o la convicción que uno tiene de que puede ejecutar con éxito las conductas requeridas para producir los resultados deseados, y que resultan mediadoras poderosas de la motivación y de la acción humana, y las *expectativas de resultado* o la estimación de una persona de que una conducta dada producirá ciertos resultados. Las primeras hacen referencia a la conducta, y las segundas a los resultados de esa conducta. Bandura (1982, p. 102) esquematiza así las diferencias entre estas dos clases de expectativas:



Puede darse el caso de que una persona esté segura de que, con una determinada conducta, pueda conseguir los resultados que desea, pero puede tener dudas o sentirse incapaz de poder llevarla a cabo. La falta de expectativas de eficacia o de expectativas de resultados puede llevar a una falta de motivación en los sujetos.

En el esquema presentado a continuación, tomado de Burón (1994), se ve la relación entre las teorías de Bandura, de Rotter y de Seligman. Las teorías de los dos últimos autores mencionados se ubican entre la conducta y los resultados, a diferencia de la de Bandura, que se sitúa entre la persona y la conducta. Como señala Burón, la indefensión aprendida de Seligman (1975), se refiere a la creencia de la persona de que una determinada conducta no puede producir los resultados que se desean. El "lugar de control" de Rotter (1966) hace que el sujeto se cuestione si los resultados se deben a la propia conducta o a factores externos y ajenos al sujeto. Bandura se interesa por las expectativas que tiene el sujeto para poder realizar la conducta.

---



Por tanto, la teoría de la autoeficacia postula que las expectativas de autoeficacia, más que las de resultado, influyen en: a) la elección de las actividades o cursos de acción a seguir; b) la persistencia, frente a la frustración o al fracaso; y c) la cantidad de esfuerzo a movilizar y, en consecuencia, en los resultados obtenidos (González y Tourón, 1992). En definitiva, y, como señalan Cabanach, Valle, González, Franco y Núñez (1996), las diferencias radican en que las primeras conllevan un juicio sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución, mientras que las segundas consideran las consecuencias de dicha ejecución.

Pero Bandura (1977) también reconoce que la conducta no está determinada sólo por la eficacia percibida, sino que, además, se requiere poseer las capacidades necesarias para actuar y la existencia de incentivos que muevan a la acción. Puede darse el caso de un alumno que tenga las capacidades necesarias para aprobar una serie de materias y, sin embargo, puede no intentarlo porque se ve incapaz de hacerlo.

Según este autor, y corroborado por otras investigaciones (p.e., Hackett y Betz, 1989; Norwich, 1986), las expectativas de autoeficacia, al caracterizarse por su especificidad situacional y conductual, son mejores predictores de la actuación conductual en un campo concreto que los índices globales de autoconcepto.

---

Bandura (1977) afirma que las expectativas de autoeficacia varían a lo largo de tres dimensiones: 1) la generalidad, es decir, si las expectativas de éxito o fracaso crean expectativas de autoeficacia solamente en una determinada área o si se extienden a otras áreas similares; 2) la fuerza, que se refiere a la estabilidad o intensidad de las propias convicciones de autoeficacia; y 3) la magnitud, que indica el número de conductas que el sujeto cree ser capaz de realizar con éxito, dentro de una jerarquía de conductas, y que depende del nivel de dificultad de la tarea o actividad a realizar.

Las expectativas de eficacia determinan, en gran parte, la motivación y la conducta pero, a su vez, esas expectativas estarán determinadas o se originarán a partir de una serie de aspectos. A este respecto, este autor señala la existencia de cuatro fuentes de información principales acerca de la autoeficacia de las personas en un dominio dado: 1) los resultados de la conducta o logros en la actuación, que, si son fracasos repetidos, disminuyen las expectativas de autoeficacia y, si son éxitos, las incrementan; también hay que señalar que si una persona fracasa, en algún momento, y lo supera, puede producirse un aumento en el autoconcepto del sujeto; 2) la experiencia vicaria como el aprendizaje observacional, el modelado o la imitación, ya que, si un sujeto ve que otro es capaz de realizar algo, aunque sea difícil, puede generar expectativas de que también él lo puede conseguir con esfuerzo, pero es necesario que el modelo sea semejante al observador, que los resultados de la acción del modelo sean claros, que haya variedad de modelos, que las dificultades se superen con esfuerzo más que con facilidad y que los modelos tengan poder sobre el sujeto que imita; 3) la persuasión verbal, siempre que venga de una persona percibida por el individuo como valiosa, con credibilidad, competente y vaya acompañada de las ayudas oportunas, aunque las expectativas que se adquieren de esta manera son más débiles porque no se apoyan en la experiencia personal; 4) los estados emocionales, como ansiedad, dolor, placer, que el individuo experimenta ante diferentes situaciones, afectan al

---

sentido de autoeficacia de manera que, si estamos tranquilos ante una situación difícil, podemos conseguir un aumento de nuestras expectativas de superación de la dificultad (González y Tourón, 1992). De todas estas variables, se considera a la primera como a, la más importante, puesto que está relacionada con la experiencia personal de éxitos y fracasos.

Bandura (1977b) afirma que la información adquirida por estas fuentes no influye, directamente, sobre las expectativas de autoeficacia, sino que su efecto depende de cómo lo interpreta cognitivamente el sujeto. De esta manera, hay que distinguir entre la información que proporcionan los acontecimientos exteriores y la información que cada investigador selecciona y valora, sobre todo, en sus juicios de autoeficacia (Bandura, 1987). Es decir, hay que tener en cuenta el modo en que el sujeto procesa la información para enjuiciar la propia eficacia personal. La forma en que los sujetos interpretan los éxitos y los fracasos es más importante que esos éxitos y fracasos.

El hecho de que un sujeto se sienta eficaz o ineficaz tiene consecuencias tanto cognitiva como motivacionalmente (Bandura, 1986, 1987). Cognitivamente, una persona que se siente autoeficaz atribuye sus éxitos a sí mismo o a factores internos y los fracasos a factores externos, de manera que mantiene una motivación para seguir obteniendo éxitos. Por el contrario, una persona que se siente ineficaz atribuye sus fracasos a la falta de habilidad (Collins, 1982) y tiene una visión negativa del futuro. Según Bandura (1987), los sujetos que se consideran ineficaces, en su relación con el mundo exterior, se centran en sus deficiencias personales, agravándolas de manera que se estresan y hacen un mal uso de sus propias capacidades. Los que se sienten eficaces tratan de superar los obstáculos mediante la atención y el esfuerzo.

Desde el punto de vista motivacional, afirma el mismo Bandura que el sentirse eficaz o ineficaz afecta a la forma de reaccionar ante las dificultades y al nivel de

---

aspiraciones o motivación de los sujetos. Una persona que se percibe como competente se impone metas elevadas y se esfuerza por conseguirlas, y la que se percibe como incompetente lucha más por evitar el fracaso que por alcanzar las metas posibles (Burón, 1994).

---

## **CAPÍTULO II**

### **LAS ATRIBUCIONES**





## CAPÍTULO II

### LAS ATRIBUCIONES

---

#### ***1. INTRODUCCIÓN***

La teoría de la atribución parte de que las personas intentan descubrir por qué ocurren los acontecimientos, y, para ello, no se cuestionan todos los resultados obtenidos a partir de la realización de las conductas, sino que lo que, realmente, les interesa es averiguar las causas de los resultados inesperados (el fracaso, cuando se espera el éxito, y el éxito, cuando se espera el fracaso), ya que éstos son los que provocan incertidumbre cognitiva.

Los estudios llevados a cabo sobre la atribución causal han tomado dos direcciones: a) el establecimiento de diferencias entre autoatribución y heteroatribución; y b) la atribución de causalidad interna y externa. Además, nosotros añadimos los estudios sobre el "lugar de control" por su importante relación con el concepto de la atribución causal.

En cuanto al primer punto, **autoatribución y heteroatribución**, según Deschamps y Clémence (1990), los procesos de atribución juegan un papel muy importante en las actividades perceptivas que permiten a los sujetos explicar su propio comportamiento (autoatribución) y el de los demás (heteroatribución). Para los teóricos de la autopercepción (p.e., Bem, 1965, 1967), no existen

---

diferencias "de naturaleza" entre la heteroatribución y la autoatribución. Según este autor, si se dispone de la misma información sobre uno mismo que sobre los otros, la percepción de sí y la de los demás es idéntica. Para los que defienden la autopercepción, los individuos acceden a un conocimiento de sus estados internos infiriéndolos a partir de sus comportamientos manifiestos o de las circunstancias en las que se han producido estos comportamientos. Por lo tanto, un actor está en la misma situación que un observador que debe basarse en el comportamiento manifiesto para inferir los estados internos de un individuo, y, en muchos casos, tendríamos que ponernos como observadores de nuestro propio comportamiento.

Existen otros autores (p.e., Nisbett, Caputo, Legant y Maraceck, 1973) que defienden la diferencia entre autoatribución y heteroatribución, señalando que los estudiantes atribuyen más rasgos de la personalidad cuando describen a los otros que en su propia descripción. Es decir, según Jones y Nisbett (1971), en el proceso atribucional existe el error actor-observador, por el que las personas tienden a hacer uso de las causas de la situación (externas) para explicar sus propias conductas, mientras que hacen uso de causas de personalidad (internas) para explicar la conducta de los demás.

Esto puede ser debido, en parte, a que el actor y el observador no poseen la misma información: el actor dispone de más detalles que el observador sobre la génesis de su comportamiento, sobre las circunstancias, la historia y las experiencias anteriores. Por otro lado, puede que lo que es importante para el actor no lo sea para el observador y aquél tiene informaciones sobre sus motivaciones que éste puede desconocer. Pero, además, añaden que no sólo pueden tener información diferente, sino que también pueden tratarla de distinta manera. El observador consideraría como importante el comportamiento en sí y no el contexto en el que aparece, lo que le va a llevar a comparar al actor con otras personas que se encuentran en la misma situación y a hacer atribuciones

---

sobre las disposiciones de este actor. El actor evaluaría su comportamiento teniendo en cuenta su actuación en otros contextos y no en relación con las acciones de los otros.

Por lo que se refiere a la **atribución de causalidad interna y externa**, las conductas pueden ser debidas a factores personales o a factores ambientales. En el primer caso, hablamos de causalidad interna o de factores disposicionales; y, en el segundo, hablamos de causalidad externa o de factores situacionales. La atribución que hace un sujeto, en la vida cotidiana, sobre la causa de un acontecimiento o comportamiento a personas o a las situaciones es un aspecto central en las teorías de la atribución.

**Atribución y "locus de control".** Este concepto lo comenzó a estudiar Rotter (1966) para demostrar, al contrario de lo que señalaba el conductismo, que, si un sujeto considera que, con una determinada acción, no va a conseguir los resultados deseados, no la realiza, aunque haya sido reforzada muchas veces. Por lo tanto, las expectativas determinan la conducta del ser humano porque de ellas depende, en gran parte, que se realice o no esa conducta.

Los múltiples trabajos que se han desarrollado sobre el "locus de control", independientemente de las teorías de la atribución, se centran en cómo las personas explican lo que les sucede y analizan el rol de los refuerzos en la orientación de sus conductas. Aunque llega un momento en que es tan difícil diferenciarlas que se considera al "locus de control" como parte integrante de la atribución (el análisis que propone Weiner (1971) sobre el éxito y el fracaso está presentada como una teoría de la atribución puesto que se centra en la explicación de los refuerzos que son, justamente, el éxito o el fracaso en una tarea determinada).

---

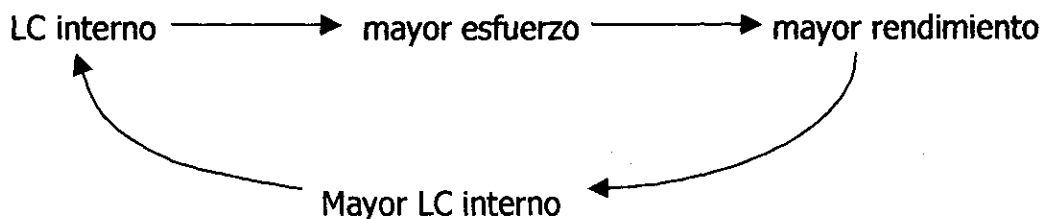
Rotter propuso una nueva fórmula de la motivación:  $P_c = f(E, V)$ , que significa que la probabilidad de que se realice una conducta ( $P_c$ ) está en función de las expectativas ( $E$ ) que tiene el individuo de alcanzar unos resultados y del valor ( $V$ ) que se le asigne. Por ejemplo, la probabilidad de que un alumno estudie está en función de las esperanzas que tenga de que va a aprobar si estudia y del valor que le dé al hecho de aprobar.

Para la medición de este constructo, Rotter (1966) construye una escala de actitudes (escala I- E: I para interno y E para externo) partiendo de la consideración de que el lugar de control era una dimensión bipolar de la personalidad cuyos extremos son la internalidad y la externalidad, que permite distinguir entre los sujetos que, en una situación de aprendizaje, hacen depender los refuerzos de su propio comportamiento y los que ven que tales refuerzos se escapan de su control o son debidos a fuerzas externas. Las investigaciones posteriores demostraron que se trata de un constructo pluridimensional (de Diego, 1990), de manera que un sujeto se puede sentir con control en un ámbito y sin control en otro.

Para Rotter, si el refuerzo es necesario en el aprendizaje, hay que ser consciente de que el efecto de un refuerzo que sigue a un comportamiento no depende de un simple proceso de percepción o de registro pasivo: el individuo debe establecer una relación de casualidad entre su comportamiento y el refuerzo. Desde esta perspectiva, el sujeto debe considerar que los acontecimientos o refuerzos dependen de su propio comportamiento o de características o capacidades inherentes. En este caso se puede hablar de "control interno", lo cual se puede traducir en términos de atribución de causalidad interna en el campo de la atribución.

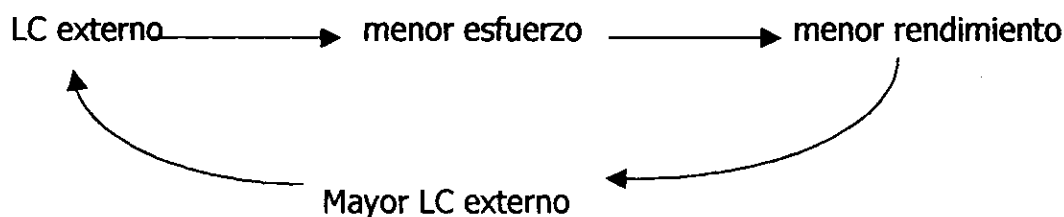
---

Burón (1994, p. 100) representa, de esta manera, el círculo que desencadena el locus de control (LC) interno o la confianza que se tiene en la propia acción:



Lo que representa es que la persona que ha desarrollado un locus de control interno considera que los resultados dependen de su trabajo y, para seguir obteniendo buenos resultados, se esfuerza, obtiene un buen rendimiento y sigue aumentando la confianza en sí mismo.

También un refuerzo puede seguir a un comportamiento, pero no ser percibido por el sujeto como dependiente del comportamiento, sino que le parece que está fuera de su control; puede estar bajo el control de elementos externos como el destino, el azar, el poder de los otros, etc. Cuando un sujeto percibe e interpreta un acontecimiento de esta manera, corresponde a lo que Rotter denomina la creencia en el "control externo", que, en el campo de la atribución, se denominará atribución de causalidad externa. En este caso, Burón (1994, p. 100) lo representa de esta manera:



Por lo tanto, cuando una persona desarrolla un locus de control externo y considera que los resultados dependen de factores externos, cada vez se

---

esforzará menos y el rendimiento seguirá disminuyendo al igual que la confianza en sí mismo.

## ***2. MODELOS SOBRE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL***

Hacia los años 40 los estudios empiezan a centrarse en los aspectos cognitivos que determinan el comportamiento humano, sobre todo en cómo el sujeto percibe e interpreta la información que recibe, cómo juzga las causas de los acontecimientos para predecir y controlar no sólo su comportamiento sino también el de los demás (Ovejero, 1984). A partir de aquí se desarrollaron diferentes modelos teóricos de atribución causal para conocer y comprender el modo en que los sujetos buscan e interpretan las causas de los acontecimientos, siendo uno de los primeros autores destacados en este campo Heider (1954, 1958), y, posteriormente, Jones y Davis (1965), Kelley (1967), y otros como Weiner (1974).

La mayoría de las investigaciones se apoyan en el modelo del cubo atribucional de Kelley (1967, 1971a, 1971b, 1973) que describe cómo diferentes tipos de información afectan a los procesos de atribución social. También el modelo de motivación de logro de Weiner (1971, 1985a) se ha utilizado para describir diferentes atribuciones y sus dimensiones.

La teoría de la atribución se refiere, desde una perspectiva general, a que, cuando un individuo obtiene como resultados de su conducta tanto éxitos como fracasos, tiende a observar las causas responsables de estos resultados y, a partir de ahí, realiza inferencias. Estas atribuciones influyen en las expectativas y los afectos y, por tanto, en la conducta posterior. Así, las atribuciones generadas por el propio individuo median entre las experiencias pasadas (éxitos y fracasos) y la autoestima (González y Tourón, 1992).

---

Por lo tanto, hay que añadir la atribución de los éxitos y fracasos tanto a factores externos como internos, a las valoraciones recibidas de los demás, la comparación de los éxitos o fracasos con las pretensiones y a la comparación social como otro factor más de la formación de la autoestima.

### **2.1. La psicología ingenua de la acción de Heider**

Heider (1958) considera que lo importante no es cómo ocurre un hecho objetivamente sino cómo es percibido e interpretado por el sujeto. Para una persona un suceso quedará explicado cuando descubra por qué ha ocurrido y, para poder hacerlo, utiliza una serie de normas de inferencia de sentido común denominadas reglas de la <<psicología ingenua de la acción>>. El proceso atributivo empezaría por la observación de la conducta de un actor que actúa de manera diferente a lo que se esperaba de él y, por lo tanto, llama la atención del observador. El punto final sería la atribución de la causa de esa conducta por parte del observador, pudiendo ser interna o externa. Manifiesta que los sujetos tienden a atribuir sus resultados a factores internos o a factores externos o ambientales y, en función de ello, sentirán control o falta de control sobre lo que les ocurre, lo cual, a su vez, incidirá en su autoestima.

Pero lo que considera como la verdadera vía para la realización de atribuciones es el "principio de covariación", según el cual, las personas, como procesadoras de información, intentan determinar qué factor o factores causales covarían con el evento que se quiere explicar, para lo que consideran dos fuerzas que producen la acción: las personales o internas y las ambientales o externas. Las primeras, personales, incluyen la motivación y la capacidad. La motivación se compone de la intención y del esfuerzo; la capacidad, física o psíquica, se puede ver afectada por el conocimiento o experiencias previas, las actitudes o

---



creencias, el estado de ánimo variable, la autoestima, etc. Las fuerzas ambientales pueden ser estables, como la dificultad de la tarea que se mantiene relativamente estable hasta que se completa la acción, e inestables, como el factor suerte. La conjunción entre la dificultad de la tarea y la capacidad determinan la posibilidad de la acción. Navas (1990, p. 33) sintetiza lo señalado en la siguiente figura:

$$\text{POSIBILIDAD} = (\text{CAPACIDAD} \times \text{MOTIVACIÓN}) \pm \text{DIFICULTAD DE LA TAREA}$$

DE LA ACCIÓN

Morales (1999) resume los tres puntos importantes a tener en cuenta en el proceso atributivo de Heider: a) la capacidad del actor y la dificultad de la tarea, ya que ambas determinan conjuntamente si la acción es posible para el actor; b) la motivación, necesaria para que la acción se lleve a cabo realmente; c) la naturaleza o intensidad de los esfuerzos realizados por el actor, ya que, a partir de ellos, se infiere la presencia o ausencia de la motivación.

## **2.2. El modelo de inferencias correspondientes de Jones y Davis**

Jones y Davis (1965, p. 222) intentan "construir una teoría capaz de explicar, sistemáticamente, las inferencias de un perceptor acerca de lo que un actor pretende conseguir con una acción concreta". El problema central para estos autores consiste en saber cómo un observador atribuye a los otros las disposiciones personales estables, a partir de las acciones observadas, es decir, infiere, directamente, la disposición del actor a partir de la conducta observada.

Para que se produzca una inferencia correspondiente debe cumplirse una condición previa, la intención. Como señala Morales (1999), si el actor ha realizado una conducta de manera no intencional, esa conducta no podrá ser atribuida a las características personales. Además, hay que tener en cuenta los

---

efectos de la acción y las expectativas que se mantienen sobre el actor. La teoría de la inferencia correspondiente permite entender la relación establecida entre un comportamiento (y sus efectos) y los atributos susceptibles de explicar este comportamiento (es decir, para estos autores, las intenciones y las disposiciones personales). Por lo tanto, si se observan los resultados que obtienen los sujetos con sus comportamientos, se podrá saber qué intenciones tienen.

Jones y Davis establecen una condición para la elaboración de las inferencias correspondientes: para que un observador pueda acceder a las intenciones subyacentes de un actor, primero tiene que fijarse en los efectos de la acción que el actor ha querido conseguir. Por lo tanto, el observador debe suponer que el actor era consciente de los efectos de su acción y que posee las capacidades necesarias para realizar esta acción. A esto, los autores añaden dos precisiones: a) el actor debe tener una cierta libertad de elección, aunque el observador puede dudar de si el acto cumple la voluntad del actor o si se debe a exigencias de la situación que pueden hacer que el actor desarrolle un rol determinado; b) ser conscientes de que una acción puede tener muchos efectos diferentes y acciones diferentes pueden tener el mismo efecto. De esta manera surge el problema de saber cuándo un observador puede atribuir una intención específica, con certeza, a un actor.

Una vez que se cumplen estas condiciones, los procesos de atribución se desarrollarían de la siguiente manera: 1) el observador observa los efectos de una acción; 2) compara estos efectos con el/los efecto/s de la/s acción/es posible/s pero no efectuada/s por el actor con el fin de determinar los efectos comunes y los efectos específicos (teniendo en cuenta que dos acciones específicas pueden tener efectos comunes); 3) el observador atribuye, es decir, establece una correspondencia entre la acción, una intención y una disposición basándose en los efectos específicos de la acción elegida y de la/s acción/es rechazada/s.

---

Si una acción tiene múltiples efectos específicos, es difícil hacer una atribución, pues se pueden inferir numerosas disposiciones para explicar el comportamiento. O, por el contrario, cuantos menos efectos específicos resulten del comportamiento del actor, mayor correspondencia habrá entre acción, intención y disposición. Cuanto menor sea el número de efectos no comunes, mayor será la probabilidad de una inferencia correspondiente.

Como indican Deschamps y Clémence (1990), para Jones y Davis, el observador es más sensible a los efectos que percibe como deseables. La deseabilidad del efecto para el observador estaría en función de criterios que le son propios pero compartidos por el actor. Señalan estos autores que las atribuciones hechas a partir de <<efectos universalmente deseados no son informativos en cuanto a las características únicas del actor. Si una persona realiza una elección convencional sólo nos muestra que es como las demás personas>>; <<se ven mejor las intenciones y las disposiciones de los otros cuando los efectos de la acción elegida no son más universalmente deseados que los efectos de la acción rechazada>> (p. 227).

Cuando un actor realiza conductas antinormativas o poco deseables socialmente, también se incrementa la probabilidad de una inferencia correspondiente. Si no se cumplen las expectativas, el observador buscará explicaciones de carácter personal e interno (Morales, 1990). Si el actor elige, libremente, su comportamiento, se percibiría como el reflejo de sus intenciones y sus disposiciones personales, más que como debido a la influencia de las características de la situación. Es decir, la probabilidad de una inferencia correspondiente es pequeña cuando los efectos no comunes son abundantes y/o las expectativas se confirman.

Después de abordar la teoría de Jones y Davis sobre las atribuciones que un sujeto efectúa a partir del comportamiento de los otros (heteroatribuciones),

---

pasamos a tratar un modelo más general, el modelo de la covariación de Kelley (1967) sobre las atribuciones que los sujetos pueden hacerse a sí mismos (autoatribuciones).

### **2.3. El cubo atribucional de Kelley**

También Kelley (1967, p.193) parte de las ideas desarrolladas por Heider y señala el carácter motivacional del proceso de la atribución: <<todo ocurre como si el individuo estuviera "motivado" a alcanzar el control cognitivo de la estructura causal del ambiente>>. Entiende la atribución como un proceso que permite acceder a las propiedades de los objetos, interesándole, sobre todo, la atribución externa, la única que le permite al sujeto alcanzar las propiedades estables del ambiente. Según Kelley (1967), una persona, si quiere llegar a la comprensión de su ambiente, puede elegir entre una atribución interna y una atribución externa.

La lógica del proceso de atribución sería la misma que la del análisis de varianza. Según Deschamps y Clémence (1990, p. 26), se puede considerar a Kelley como el autor que <<más claramente indica la analogía establecida entre el hombre de la calle y un estadístico considerado en el ejercicio de su actividad, que entona con la mayor fuerza la creencia de que el hombre es un científico intuitivo>>.

Cuando las atribuciones de una persona satisfacen estos criterios, esta persona <<está segura de poseer una imagen verdadera del mundo exterior, cuando sus atribuciones no satisfacen a estos criterios, no está segura de sus percepciones y duda ante la acción>> (Kelley, 1967, p. 197).

---

Kelley (1967, 1972a, 1972b, 1973) desarrolló su modelo de atribuciones causales para explicar cómo la gente utiliza la información para hacer atribuciones sobre las consecuencias de las acciones de los otros. En este modelo, la variación de los efectos, que se pueden considerar como variables dependientes, es examinada en función de cuatro factores, que se pueden considerar como variables independientes o experimentales: 1) las entidades (los objetos); 2) Las personas en interacción con los objetos; 3) las modalidades temporales de interacción con los objetos; 4) las modalidades circunstanciales de interacción con los objetos. Por otro lado, los criterios de validez de la atribución externa son: 1) la especificidad del efecto ligado a un objeto; 2) la consistencia de este efecto en el tiempo; 3) la consistencia de este efecto según las modalidades de interacción con el objeto; 4) el consenso entre las personas con respecto a este efecto.

El factor de **consenso** se refiere a si, en una misma situación, todas las personas manifiestan o no la misma conducta. Si varias personas actúan de la misma manera en una situación determinada o responden igual ante un mismo estímulo, existirá mucho consenso. Si la conducta es realizada por una o pocas personas o responden de múltiples formas ante un mismo estímulo, habrá poco consenso.

La información de **consistencia** es doble, siendo temporal cuando el sujeto responde de la misma manera a lo largo del tiempo ante un mismo estímulo repetido o modal, cuando el sujeto responde ante un mismo estímulo de la misma manera aunque se dé en diferentes situaciones. Por lo tanto, la consistencia es alta si la persona actúa o responde al estímulo frecuentemente de la misma manera en diferentes situaciones o a lo largo del tiempo y, si actúa de diferentes maneras, la consistencia es baja.

---

La información de ***distinción o especificidad*** compara las conductas de las personas en otras situaciones y se refiere al hecho de que una conducta se dé, únicamente, en una situación o en varias; es decir, si una conducta se da sólo en una situación, la distinción será alta y, si se da en muchas, la distinción o especificidad será baja.

Por lo tanto, Kelley (1967) no sólo considera a la persona, sino a la situación en que la conducta tiene lugar. Las causas de un hecho podrán ser atribuidas al sujeto (atribución interna) o a la situación (atribución externa), dependiendo del "esquema causal" del individuo (factores causales que interactuarán con determinadas causas) y de los criterios de distinción o especificidad, consenso y consistencia. Estos tres tipos de factores forman el patrón de información que lleva a que los observadores atribuyan la conducta del actor a una de las tres clases generales de causa: persona, estímulo o situación (ver tabla 4) y que da origen al cubo de la atribución de Kelley, en el que se describen ocho configuraciones de distinción, consistencia y consenso.

A la **persona** se le atribuirá la causa de la conducta cuando haya poco consenso, la consistencia sea alta, y la distinción, baja. Se atribuirá la causa de la conducta al **estímulo** cuando haya mucho consenso y la consistencia y la especificidad sean altas. Y, por último, se atribuirá la causa de la conducta a las **circunstancias** particulares de la situación si la consistencia y el consenso son bajos y la especificidad es alta.

	CONSENSO	CONSISTENCIA	ESPECIFICIDAD
PERSONA	Poco	Alta	Baja
ESTÍMULO	Mucho	Alta	Alta
CIRCUNSTANCIAS	Poco	Baja	Alta

Tabla 4. Atribución de las causas a la persona, al estímulo o a las circunstancias según los criterios de consenso, consistencia y especificidad o distinción.

El mismo autor especifica las atribuciones personales como una de las tres categorías de atribución, pero no explica las diferencias que existen en esas atribuciones personales. Por ejemplo, las atribuciones a la capacidad y al esfuerzo son atribuciones personales, que otros autores (p.e., Weiner, 1985a) consideran que conducen a diferentes respuestas conductuales. Según Abramson, Seligman y Teasdale (1978), si se atribuyen los fracasos a la capacidad es extremadamente negativo cuando esos fracasos se repiten, causando la indefensión aprendida (*learned helplessness*), mientras que, si se atribuyen al esfuerzo, provocan que se incremente ese esfuerzo en posteriores ocasiones.

En la lógica del análisis de varianza, las variables independientes constituyen las fuentes de variación posible que afectan a los resultados constatados en el nivel de los efectos, como las fuentes relativas a las personas (consenso o falta de consenso), a las entidades (especificidad del efecto ligado al objeto o no) y a las modalidades temporales y circunstanciales de interacción con este objeto (constancia del efecto en el tiempo y en función de las circunstancias o no). La variable dependiente remite al hecho de saber si el efecto ha tenido lugar o no (p.e., si Juan resuelve con éxito una tarea o no). El principio de la covariación postula que el efecto es producido por el factor con el cual varía. Si Juan es el único que la resuelve con éxito (poco consenso), si hizo lo mismo en el pasado (fuerte consistencia) y si todas las tareas difíciles le resultan asequibles (poca especificidad), el efecto será considerado como debido a algo en la persona de Juan.

Estos mismos autores señalan, también, que las atribuciones que nosotros hacemos habitualmente son más simples que como las describe Kelley (1972a), que termina reconociendo que realizar el análisis causal completo sería un modelo idealizado. Debido a que la mayor parte de las veces no se puede realizar por falta de tiempo y de información, introduce Kelley (1972) la noción

---

de "esquema causal", defendiendo la idea de que, a menudo, los sujetos utilizan su experiencia pasada, la experiencia que tiene del mundo exterior, para hacer las atribuciones.

Define el esquema causal como <<una concepción general que tiene la persona de la manera en que ciertos tipos de causas se asocian para producir un tipo de efecto particular. (...) El esquema causal permite integrar y utilizar informaciones adquiridas en ocasiones espacial y temporalmente distintas>> (Kelley, 1972a, p.153). El individuo adopta, a menudo, estos esquemas causales que constituyen "razonamientos cortos" adaptados a la comprensión de lo que sucede pero alejados de la normatividad científica.

Kelley plantea dos esquemas causales básicos:

- a) El de las Causas Suficientes Múltiples (CSM), cuando están presentes diferentes causas en el momento en que se produce la conducta o los efectos, aunque cada una de ellas, por separado, puede producir tal conducta.
- b) El de las Causas Necesarias Múltiples (CNM); sólo se produce el efecto si actúan dos o más causas juntas.

Kelley (1972b) establece una serie de principios, relacionados con el esquema causal de Causas Suficientes Múltiples, en función de los cuales los individuos se formarían una opinión sobre la causalidad. Uno de estos principios, el de *desestimación*, se refiere a las situaciones en las que un efecto tiene múltiples causas posibles. En este caso, el rol de una causa en la producción de un efecto es percibido como más débil que si no hubiera otras causas posibles. Es decir, si no existe la posibilidad de recurrir a un análisis de covarianza, el sujeto recurrirá al principio de eliminación que lleva al hecho de que <<el rol de una causa dada en la producción de un efecto será eliminado si otras causas posibles están

---



igualmente presentes>> (1972b, p. 8). Si se elimina, disminuye la confianza que el sujeto tiene en la unión que establece entre efecto y causa.

Otro principio que presenta es el del *aumento*, que opera cuando coinciden las causas que incrementan la probabilidad de que ocurra el efecto con las que tienden a bloquear su aparición. Permite predecir que, en el caso de un comportamiento contraindicado en una situación, habrá un aumento correspondiente de las atribuciones a las disposiciones del actor (aquí coincide, parcialmente, con Jones y Davis sobre la atribución de las disposiciones).

A partir del modelo atribucional de Kelley y Michela (1980), en el que se tienen en cuenta tanto los antecedentes de la situación (información que posee el sujeto, creencias, motivos, etc.) como las atribuciones realizadas y las consecuencias de las mismas, se establece la distinción entre teorías de la atribución y teorías atribucionales. Las primeras, de corte cognitivo, estudian qué antecedentes llevan a un determinado tipo de atribución causal sin tener en cuenta las consecuencias que éste conlleva. Las teorías atribucionales, centradas en la dinámica de la conducta, tratan de estudiar la relación entre el tipo de atribución realizada y sus consecuencias (Ovejero, 1984). Es importante recordar que ambas teorías consideran las atribuciones como determinantes del comportamiento humano.

Existen numerosas investigaciones acerca de la manera en que los sujetos atribuyen sus éxitos y fracasos a diferentes causas, y, dentro de este aspecto, se cuestiona si un individuo intenta mantener su autoestima a través del mecanismo de la atribución de los éxitos a factores internos y del fracaso a factores externos. En el punto siguiente nos centraremos en la teoría de Weiner (1971), puesto que la consideramos de gran relevancia en el campo psicoeducativo.

---

### ***3. ATRIBUCIONES CAUSALES DE LOS ÉXITOS Y LOS FRACASOS. TEORÍA ATRIBUCIONAL DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO DE WEINER***

El modelo atribucional de la motivación de logro, que fue desarrollado, primero, por Weiner, Frieze, Reed, Rest y Rosenbaum (1971), y, posteriormente, fue modificado por otros investigadores (Abramson et al., 1978), se centró en las explicaciones causales de los individuos sobre los resultados de sus propias conductas. Weiner y sus colaboradores aplicaron las ideas básicas de la teoría de la atribución a un modelo teórico sobre la motivación de logro, es decir, motivaciones que se refieren a acciones en las que se pone en juego el éxito o el fracaso (Rodríguez y Castro, 1992).

La premisa básica de esta perspectiva es que las atribuciones causales que realiza cada individuo de sus éxitos y fracasos afectan a las expectativas futuras, a sus afectos y, por último, a su conducta. Weiner pretendía, inicialmente, comprobar cómo las atribuciones causales a los éxitos y fracasos pueden afectar a las expectativas de éxito en cualquier persona (Rogers, 1982). El modelo de Weiner (1979) es el más utilizado en el campo de la investigación psico-educativa. Por ejemplo, si una persona rinde poco en el trabajo en una determinada tarea y recibe reprimendas, las atribuciones y las dimensiones de las atribuciones que esa persona hace de su resultado pueden afectar a sus expectativas y generarle dudas sobre si, en el futuro, rendirá con éxito, sobre sus sentimientos y sobre su conducta posterior en situaciones similares. Más concretamente, si la persona atribuye el resultado a una causa específica interna e inestable como, por ejemplo, la falta de esfuerzo, esa persona seguramente esperará tener éxito en el futuro, puesto que la causa es inestable y puede cambiar, puede sentirse animado y motivado, y probablemente, se esforzará más en tareas similares en el futuro. Pero si, por el contrario, el individuo

---

atribuye el fracaso a una causa global, estable e interna como, por ejemplo, la falta de capacidad, seguramente no esperará tener éxitos en el futuro, puesto que la causa es estable y no cambia, se sentirá deprimido y, probablemente, no se esforzará en similares tareas futuras.

### **3.1. Dimensiones causales**

Weiner, Frieze, Reed, Rest y Rosenbaum (1971) propusieron, en principio, dos dimensiones (locus de causalidad y estabilidad) para clasificar las fuerzas motivacionales descritas por Heider (1958), es decir, la capacidad, la motivación, la dificultad de la tarea y la suerte. Otros modelos añaden la globalidad (Abramson et al., 1978) y la controlabilidad (Weiner, 1986). Existen autores (p.e., Kent y Martinko, 1995; Martinko y Thomson, 1998; Weiner, 1986) que eliminan la dimensión de control porque consideran que depende de la dimensión del locus de causalidad. Weiner y sus colaboradores (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, y Rosembaum, 1971; Weiner, 1974, 1979) partieron, inicialmente, del trabajo realizado por Rotter y col. (1962) y consideraron el constructo "lugar de control" como las expectativas generalizadas de control de los refuerzos.

La *dimensión locus de causalidad* se refiere al grado en que la persona atribuye sus resultados a su propia acción, es decir, los sujetos atribuirán sus éxitos o sus fracasos a causas externas o internas. Una atribución interna indica que el individuo se percibe a sí mismo como la causa de sus resultados. Una atribución externa indica que el individuo atribuye los resultados a las características ambientales externas. Se consideran atribuciones internas la capacidad y el esfuerzo, y atribuciones externas la dificultad de la tarea y la suerte.

La *dimensión estabilidad* propuesta por Weiner y otros (Weiner, 1979; Weiner et al., 1971) se refiere a si la causa de los resultados varía a lo largo del tiempo, es

---

decir, los sujetos pueden percibir las causas a las que atribuyen un suceso como estables o variables a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la dificultad de la tarea o la capacidad son ejemplos de atribuciones estables. En las atribuciones inestables se incluyen el esfuerzo y la suerte.

Como hemos señalado, anteriormente, Frieze y Weiner (1971) proponen un *esquema bidimensional* (ver tabla 5) con cuatro factores atribucionales: habilidad (interno- estable), esfuerzo (interno- inestable), dificultad de la tarea (externo- estable) y suerte (externo- inestable).

		Lugar de causalidad	
		Interno	Externo
Estabilidad	Estable	Capacidad	Dificultad de la tarea
	Inestable	Esfuerzo	Suerte

Tabla 5. Esquema bidimensional de las atribuciones causales de Weiner.

Pero, posteriormente, Weiner (1980) manifestó que se podía explicar el éxito o el fracaso teniendo en cuenta otros factores como el estado de ánimo, la actuación de otras personas, estrategias, etc., lo cual le hizo replantearse la bidimensionalidad de las causas percibidas y le llevó a añadir la dimensión causal de controlabilidad.

La dimensión de *controlabilidad*, inicialmente sugerida por Rosebaum (1972), aunque con la denominación de intencionalidad, indica, por un lado, el control voluntario de la consecución de una meta o, por el contrario, la falta de control. Weiner se refirió a ella en un principio como intencionalidad, de manera que entendía la dificultad de la tarea como no intencional y el esfuerzo como

intencional. Pero Weiner, Russell y Lerman (1979) se quedaron con la denominación “controlabilidad”, puesto que entendían que las anteriores causas se distinguían por la capacidad que tiene el sujeto de controlarlas o no. El esfuerzo sería una causa bajo control voluntario y la habilidad sería una causa no controlada voluntariamente. Esto daría lugar al *esquema tridimensional* (ver tala 6) con ocho factores atribucionales, que es el más conocido y empleado.

		Estable	Inestable
Interna	No controlable	Capacidad	Estado de ánimo
	Controlable	Esfuerzo habitual o normal	Esfuerzo extra o inmediato
Externa	No controlable	Dificultad de la tarea	Suerte
	Controlable	Tendencia del profesor	Ayuda inesperada

Tabla 6. Esquema tridimensional de Weiner

Abramson, Seligman y Teasdale (1978) presentaron, en la Reformulación Atribucional de la Teoría del Desamparo Aprendido, la dimensión atribucional de *globalidad*, que se refiere al grado en que la causa de un resultado se puede generalizar a otras situaciones o el grado en que el sujeto percibe que una causa influye sobre la conducta, de modo general o específico, dependiendo de la situación particular. Por ejemplo, la habilidad en matemáticas es menos global (o más específica) en el campo de las matemáticas que la inteligencia general. Se ha comprobado que, si un sujeto atribuye los fracasos a causas internas, estables y globales, las expectativas de éxito son bajas en una gran cantidad de situaciones, lo que hace que se incrementen las reacciones afectivas negativas

repercutiendo en la autoestima. La interacción de las tres dimensiones configura el modelo de la motivación de logro (ver tabla 7).

	<b>Estable</b>		<b>Inestable</b>	
	<b>Global</b>	<b>Específica</b>	<b>Global</b>	<b>Específica</b>
<b>Interna</b>	Capacidad general o inteligencia	Habilidades específicas	Condición mental/física	Esfuerzo
<b>Externa</b>	Leyes físicas o coacciones	Dificultad de la tarea	Suerte	Suerte

Tabla 7. Un modelo de los procesos atribucionales de la motivación de logro con atribuciones simples, tomado de Martinko y Thomson (1998).

Según Weiner (1974-85), las explicaciones o atribuciones que los sujetos realizan, ante los resultados obtenidos, determinarían la conducta de logro. Es decir, el sujeto atribuye sus éxitos o fracasos a determinadas causas, y este proceso de atribución, al estar condicionado por las experiencias que ha tenido en el pasado, puede tener consecuencias para las expectativas del individuo, con respecto a sus éxitos y fracasos posteriores, de manera que va a repercutir sobre la forma en que se va a enfrentar a tareas similares en el futuro (Weiner, 1985-86). Weiner propone un modelo atribucional que se basa en la asunción de que las creencias sobre las causas de los éxitos y los fracasos median entre las percepciones de la tarea de logro y la ejecución final.

Ahora bien, Graham (1991) afirma que no está justificada ni comprobada la supuesta universalidad de la dimensionalización causal de la teoría de Weiner. En ocasiones, se considera la capacidad como una causa estable pero controlable. Además, se halló una cierta dependencia entre el grado de

influencia de la capacidad en el resultado obtenido que el alumno percibe y las dimensiones de estabilidad y lugar. Si el alumno cree que su capacidad influye mucho en el resultado, tiende a valorarla como una causa estable e interna, y si, por el contrario, piensa que influye poco, la valora como inestable y externa.

También existe una tendencia generalizada a percibir el esfuerzo como causa entre lo estable y lo inestable. Generalmente se considera como causa interna y, sobre todo, controlable. En cuanto a la suerte, predominan los que piensan que es una causa inestable, externa y controlable. Y, por último y de modo general, se considera que la dificultad es una causa externa, incontrolable e inestable.

### **3.2. Integración de los modelos de Kelley y Weiner**

Aunque ambos modelos representan procesos similares, se distinguen en la perspectiva desde la que explican esos procesos. Existen autores (p.e., Abramson, Alloy y Metalsky, 1989; Dykman y Abramson, 1990; Martinko y Thomson, 1998) que propusieron integrar los dos modelos. Dykman y Abramson (1990) comprobaron que el estilo atribucional depresivo, desde la autoatribución, se caracterizaba por la atribución global, estable e interna de los fracasos. Más adelante lo relacionan con los factores de Kelley de poco consenso, alta consistencia y baja especificidad o distinción. Sin embargo, el tratamiento de estos modelos finaliza aquí, sin ninguna explicación adicional sobre las relaciones entre los tipos de información de Kelley y las dimensiones atribucionales de Weiner.

Martinko y Thomson (1998) afirman que existe una relación directa entre las dimensiones informativas de Kelley de consenso, consistencia y especificidad y las dimensiones atribucionales de Weiner de locus de causalidad, estabilidad y globalidad, respectivamente (ver tabla 8). En concreto, defienden que la información de consenso (cómo actúan los demás en la misma situación) se

---

relaciona con la dimensión atribucional del locus de causalidad, de manera que los resultados con mucho consenso son atribuidos a las características de la situación (externas) y los resultados con poco consenso se atribuyen a las características internas de la persona. Por lo tanto, cuando las personas obtienen diferentes resultados, en la misma situación, éstos se atribuyen a la característica que varía, es decir, al individuo (interna).

<b>Tipo de información</b>	<b>Dimensiones atribucionales</b>
Alto consenso	Externa
Bajo consenso	Interna
Alta consistencia	Estable
Baja consistencia	Inestable
Alta especificidad	Específica
Baja especificidad	Global

Tabla 8. Características informativas de Kelley emparejadas con las dimensiones atribucionales de Weiner, tomado de Martinko y Thomson (1998, p.277).

Por otro lado, plantean que la información de consistencia se relaciona con la dimensión de estabilidad. Según Kelley (1973), la consistencia es alta si la persona actúa siempre de la misma manera en situaciones similares. La consistencia es baja si la conducta de un individuo varía en el mismo tipo de situaciones. Por lo tanto, la información de consistencia permite al sujeto que realiza las atribuciones hacer inferencias acerca de si las causas de los resultados de la persona cambiarán o se mantendrán estables a lo largo del tiempo. Una alta consistencia infiere causas estables, mientras que una baja consistencia sugiere que la causa es inestable.



Según estos autores, la información de especificidad o distinción está relacionada con la globalidad. La distinción se considera alta cuando el resultado de la conducta de una persona es único para una determinada situación, y la especificidad es baja cuando el resultado es característico de una amplia variedad de situaciones. Lógicamente, la información que sugiere que un individuo genera el mismo tipo de actos, independientemente de la situación, conduce a atribuciones globales. Por otro lado, una atribución más específica para un resultado se genera cuando la información indica que resultados similares no se generan en otras situaciones.

		CONSISTENCIA			
		ALTA		BAJA	
		DISTINTIVIDAD			
		ALTA	BAJA	ALTA	BAJA
C O N S E N S O	ALTO	Naturaleza de la tarea o entidad	Leyes físicas o coacción	Azar	Suerte
	BAJO	Habilidad específica	Habilidad general o inteligencia	Esfuerzo en la tarea	Condición temporal

Tabla 9. Combinación de los modelos de Kelley y de Weiner.

La primera combinación que consideró Kelley (1973) (ver tabla 9) fue la de poco consenso, alta consistencia, y poca especificidad en la conducta de un individuo y concluyó que resultaba de atribuir la causa al individuo y a alguna característica propia o predisposición. En el contexto del modelo de Weiner, las dimensiones de esta atribución eran interna, estable y global, y la explicación causal se centraría en causas como la capacidad general. De esta manera, el

modelo, sintetizado en el cuadro anterior, muestra cómo la información sugerida por el cubo de Kelley se utiliza para derivar u obtener las dimensiones atribucionales y explicaciones sugeridas por el modelo de Weiner.

El segundo ejemplo de Kelley, de mucho consenso, alta consistencia y alta especificidad es, según el autor, una "atribución de entidad" que también se puede clasificar utilizando el modelo sintetizado. A partir de la información de Kelley, resultaría una atribución externa, estable, y específica, que se indica en el cuadro y es consistente con una atribución de entidad relacionada con la naturaleza de la tarea.

Martinko y Thomson (1998) ponen, empleando la conducta de "llegar tarde", algunos ejemplos sobre los tipos de atribuciones que se pueden realizar: si todo el mundo se retrasa, habrá mucho consenso; si sólo es esa persona la que llega tarde, habrá poco consenso; si la persona llega tarde todos los días, en esa misma situación, habrá alta consistencia, y si, habitualmente, llega puntual en esa misma situación, habrá baja consistencia; si esa persona, habitualmente, es puntual en esa situación y en otras, habrá alta especificidad, y si esa persona a menudo se retrasa en esta y en otras situaciones, la especificidad será baja.

Weiner también sugirió que el tipo de integración sugerido en el modelo sintetizado es válido y necesario. En discrepancia con la terapia atribucional, manifestó Weiner que la riqueza de la teoría de la atribución no ha sido completamente utilizada por los terapeutas atribucionales. En particular, manifestó que muchos terapeutas atribucionales pueden aceptar, uniformemente, el concepto de que el objetivo de la terapia es la reclasificación de las atribuciones del individuo de internas (estables) a externas (inestables). Por el contrario, él sugiere que el tratamiento debería alentar comparaciones con otros "especiales" más que con los pares actuales.

---

El trabajo de Abramson et al. (1989) y Dykman y Abramson (1990) sobre la indefensión aprendida también apoyan el modelo sintetizado. Tanto sus teorías como sus investigaciones apoyan la idea de que la gente hace atribuciones internas, estables y globales (atribuciones depresivas) para un suceso cuando se enfrentan con la información que sugiere que el suceso es bajo en consenso, alto en consistencia, y bajo en especificidad.

El modelo sintetizado puede ayudar a explicar la tendencia del "autoservicio". Esta tendencia ha sido descrita como hacer "que el mérito del éxito sea del propio sujeto y que la culpa del fracaso la tengan los otros o el ambiente" (Martinko y Gardner, 1987, p. 239). Una reciente explicación de esta tendencia sugiere que ocurre como resultado de un procesamiento de información defectuosa, causada por las metas de dirección (Kunda, 1990). Como la gente cree, generalmente, que es capaz de obtener éxitos, sus explicaciones sobre éstos tenderán a apoyar sus creencias. Aunque no es inconsistente con la explicación de Kunda de la tendencia de autoservicio (self-serving), la perspectiva proporcionada por el modelo sintetizado y la investigación sobre la atribución ofrece una explicación más completa. Más concretamente, bajo condiciones de éxito, los sujetos normales se ven a sí mismos con más posibilidades de éxito que a otros (bajo consenso- interno), creen que las causas de sus éxitos seguirán altamente consistentes y estables y creen que los éxitos serán generalizados (global), lo cual demuestra una tendencia optimista que ha sido discutida y verificada empíricamente por Seligman (1990). Por otro lado, en relación con el fracaso, también se ha demostrado que la mayoría de los individuos muestran una tendencia atribucional optimista, atribuyéndolo a circunstancias externas, inestables y específicas. Por lo tanto, la tendencia de autoservicio puede ser explicada desde la perspectiva del modelo sintetizado, que va más allá de la explicación de Kunda (1990), por describir las dimensiones de la información que conducen a la tendencia de autoservicio.

---

Como señalamos anteriormente, el modelo de Weiner se ha utilizado para explicar y predecir las autoatribuciones en contextos relacionados con la motivación de logro, mientras que el modelo de Kelley ha estado más relacionado con los procesos mediante los que los observadores forman atribuciones sociales del comportamiento de los otros. La integración de esos dos modelos sugiere que ambos pueden y deben ser aplicados en otros contextos. Thomson y Martinko (1995) observaron que, si los individuos tienen estilos atribucionales para sus propios éxitos y fracasos, y si las atribuciones del observador están basadas en dimensiones comunes como sugiere el modelo sintetizado, entonces los individuos también tendrán conformidad con la manera de percibir los éxitos y fracasos de los otros (estilos atribucionales del observador).

### **3.3. Secuencia motivacional de Weiner**

Weiner plantea una secuencia motivacional (ver figura 3) que explica de la siguiente manera: el sujeto obtiene un resultado ante el que responde de forma inmediata con una reacción afectiva, produciéndose una valoración de los resultados. Estas reacciones afectivas serán diferentes dependiendo de si los resultados son positivos o negativos para el sujeto, de manera que responderá con satisfacción ante resultados positivos y con frustración y tristeza ante resultados negativos. Pero puede ocurrir que el resultado sea inesperado, negativo o importante para el individuo y es cuando éste da el paso de preguntarse sobre las causas que han podido determinar tal resultado.

En la selección de las causas interviene una serie de variables que Weiner denomina **"antecedentes causales"**, que son aquellas experiencias significativas para el individuo que tienen una relación positiva o negativa más o

---

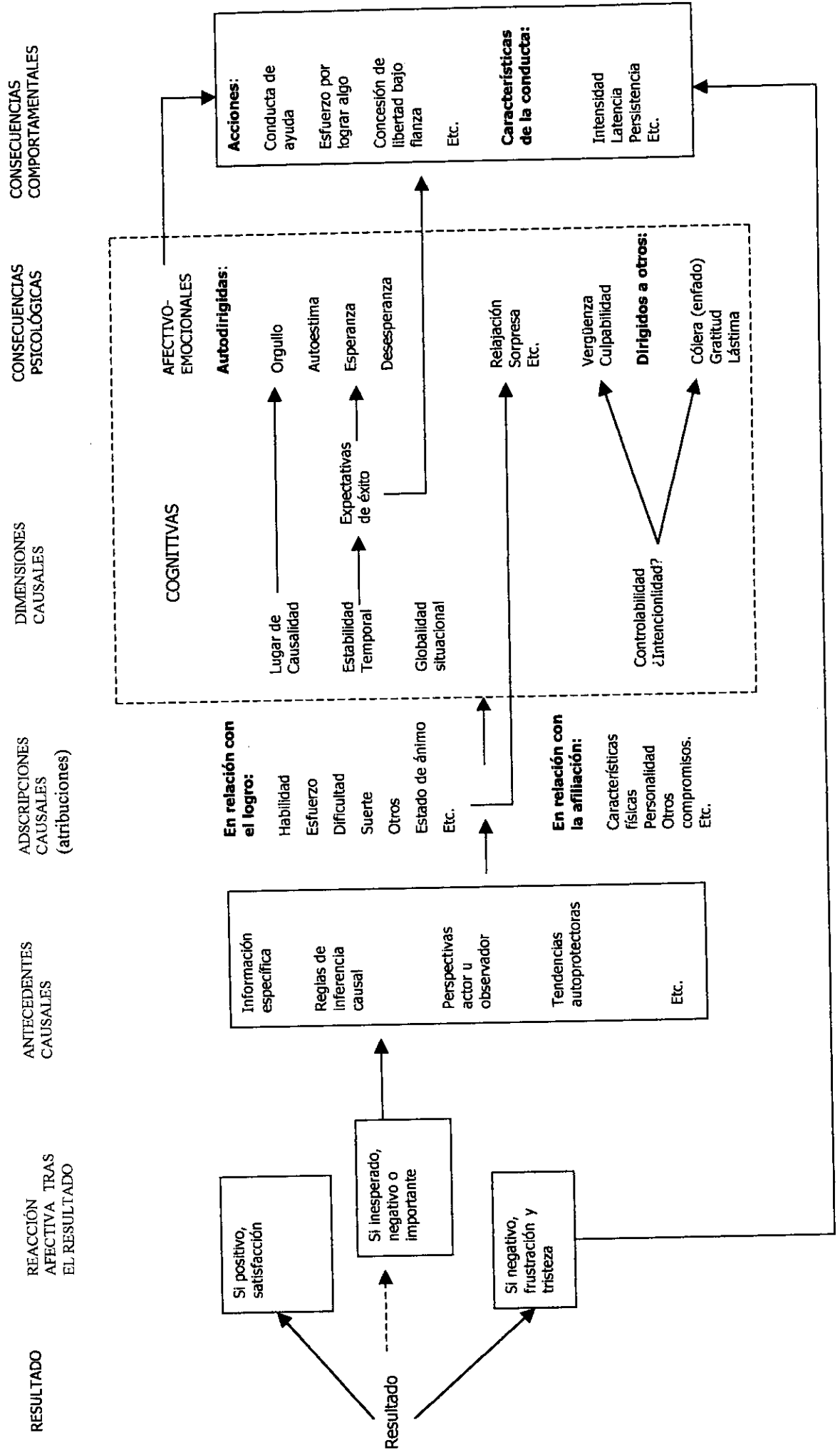
menos directa con el resultado obtenido. Weiner, Russell y Lerman (1978) proponen un modelo en el que sugieren los siguientes antecedentes causales influyentes en las atribuciones: la historia personal de la persona, su esquema causal, las diferencias individuales, la necesidad de logro, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.

Por ejemplo, las atribuciones que las personas realicen de los fracasos que frecuentemente resuelven con éxito una tarea van a ser diferentes de las hechas por personas que generalmente fracasan. Mientras que las primeras realizarán atribuciones a factores inestables y externos, como la suerte, o a factores internos, controlables e inestables, como el esfuerzo, las segundas tenderán a hacerlo a factores internos, estables e incontrolables, como la baja capacidad. En cuanto a la atribución de los éxitos, también existen diferencias, puesto que la persona que frecuentemente los alcanza, los atribuirá a la capacidad, mientras que la persona que suele fracasar los atribuirá a factores externos e incontrolables.

En cuanto a los esquemas causales se señala que, si una persona asocia el éxito con la capacidad y el fracaso con la falta de capacidad, sentirá frustración ante los resultados negativos, lo que conducirá a una atribución poco adaptativa que repercutirá de forma negativa sobre su conducta. Pero si un sujeto asocia el éxito a la capacidad o al esfuerzo y el fracaso a la falta de esfuerzo, ante un resultado negativo realizará una atribución adaptativa que le llevará a esforzarse más, de manera que influirán de forma positiva en su rendimiento.

Las diferencias individuales han sido los antecedentes causales más estudiados, llevando a muchos investigadores a sugerir que las disposiciones a realizar cierto tipo de atribuciones dependen de las características de los individuos. Por ejemplo, existen datos que prueban que las mujeres tienden a hacer más atribuciones externas que los varones y a emplear más atribuciones de suerte

---



**Figura 3.** Esquema elaborado por B. Weiner (1986): Teoría atribucional de la motivación y la emoción

que los varones (Bartal y Frieze, 1977). Krovetz (1974) comprobó que los sujetos, con una percepción de control interno, tendían a atribuir su rendimiento a la capacidad más que los individuos, con una percepción de control externo que tienden a atribuir su rendimiento a la suerte. Diversos autores (Bar-Tal y Frieze, 1977; Weiner y Kukla, 1970;) observaron que los individuos con poca motivación de logro se perciben con baja capacidad y atribuyen sus fracasos a la falta de capacidad, y sus éxitos a la dificultad de la tarea o la mala suerte. Sin embargo, los sujetos altos en necesidad de logro atribuyen sus fracasos a factores externos o a la falta de esfuerzo, y los éxitos a la capacidad o a un importante incremento del esfuerzo. También se ha visto que los sujetos de ambos sexos realizan más explicaciones externas que internas cuando los resultados son inesperados.

Las tendencias autoprotectoras que llevan a los sujetos a ofrecer una imagen positiva de sí mismos hacen que utilicen una serie de estrategias de autoalabanza (búsqueda de información positiva que permita mantener o realzar su autoestima), de manera que interiorizan sus éxitos y exteriorizan sus fracasos.

En el proceso de atribución, Weiner tiene en cuenta los **efectos causales**, además de los antecedentes causales. Navas (1990) afirma que, en situaciones de logro, como puede ser el aula, las emociones surgen directamente del resultado, puesto que, si un alumno obtiene un éxito, se siente bien, mientras que, si fracasa, se siente mal. Weiner se refería a esto, denominándolo afectos dependientes del resultado e independientes de la atribución, es decir, a partir de un resultado de la conducta de logro, se origina una emoción general primaria que depende del resultado y que puede ser bien de felicidad, si el resultado es positivo, bien de tristeza o frustración, si el resultado es negativo. También habla de emociones más generales, como la gratitud o la hostilidad, si el éxito o el fracaso se atribuye a otras personas; sorpresa, cuando se debe a la

---

suerte, etc. Del mismo modo, Weiner (1986) señala la relación bidireccional existente entre los estados de ánimo generales y la percepción de los resultados.

Anteriormente hemos dicho que los resultados de éxito o fracaso se pueden atribuir a factores como la capacidad, el esfuerzo, la suerte o a otros factores. Esto va a generar en la persona una serie de sentimientos diferentes (ver tabla 10): si atribuye el éxito a la capacidad, se sentirá competente; y, si lo hace con el fracaso, se sentirá incompetente; si atribuye el éxito al esfuerzo, se sentirá relajado; si lo hace con el fracaso, se sentirá culpable; si atribuye a la suerte tanto el éxito como el fracaso, experimentará sorpresa; si atribuye a otros el éxito, se sentirá agradecido, mientras que, si lo hace con el fracaso, sentirá ira.

<b>ATRIBUCIÓN</b>	<b>RESULTADO</b>	
	<b>ÉXITO</b>	<b>FRACASO</b>
CAPACIDAD	Competente	Incompetente
ESFUERZO	Relajado	Culpable
SUERTE	Sorprendido	Sorprendido
OTROS	Agradecido	Enfadado

Tabla 10. Sentimientos originados a partir de diferentes atribuciones de los éxitos y de los fracasos.

Según Wittrock (1986), el rendimiento escolar está mediado por el proceso cognitivo de la atribución que hacen los estudiantes sobre el logro y el lugar de control que experimentan en la escuela. Se ha señalado que la atribución del alumno afecta a su rendimiento escolar a través de las expectativas y de la motivación. Las expectativas son las consecuencias cognitivas de las atribuciones causales.

Según Bar-Tal (1978) las consecuencias que siguen a las dimensiones causales son de dos tipos: cognitivas y afectivas, que varían según se haga para explicar



el éxito o el fracaso (ver tabla 11). Esto lo desarrollaremos en los siguientes apartados y tendremos en cuenta las dimensiones que afectan más a las reacciones cognitivas (estabilidad) y a las reacciones afectivas (causalidad, controlabilidad y estabilidad).

En definitiva, y, como vamos a ver a continuación, las atribuciones causales tienen dos consecuencias principales, ya que afectan tanto a las expectativas que tiene la persona de éxito futuro como a lo atractiva que le pueda resultar la tarea (valor). Los cambios de expectativa dependen de la estabilidad de la causa (estable- inestable) que explica el resultado. Los cambios de valor dependen del foco (interno- externo) de la causa que explica el resultado (Reeve, 1999).

### ***Consecuencias cognitivas: las expectativas***

La dimensión de estabilidad afecta, fundamentalmente, al cambio en las expectativas del sujeto que siguen al éxito o al fracaso, haciendo que permanezcan o no estables. De esta manera, las expectativas cambiarán según la estabilidad percibida de las causas inferidas: si un sujeto atribuye el fracaso a un factor estable (p.e., la falta de capacidad), se produce un decremento de la expectativa de éxito ante el logro y esperará fracasar ante tareas similares; si lo atribuye a factores inestables (p.e., dificultad de la tarea), las expectativas no tienen por qué modificarse. De manera general, se ha comprobado que la adscripción a factores estables produce mayores cambios en las expectativas que la adscripción a factores inestables (Thomas, 1983). Teniendo en cuenta que la motivación hacia las tareas está determinada por las expectativas de un sujeto para lograr una meta, es muy importante la relación existente entre atribución y expectativas. Según Weiner (1985), se puede afirmar que los resultados atribuidos a causas estables serán anticipados como más probables en el futuro que los atribuidos a factores inestables. Entonces, los cambios en las

---

expectativas están relacionados con la dimensión de estabilidad y no con la de causalidad.

<b>ATRIBUCIONES</b>	<b>REACCIONES COGNITIVAS</b>	
	<b>ÉXITOS</b>	<b>FRACASOS</b>
<b>CAPACIDAD</b>	Expectativa de rendimiento similar en el futuro	Expectativa de rendimiento similar en el futuro
<b>ESFUERZO</b>	Expectativa de cambio posible en el futuro	Expectativa de cambio posible en el futuro
<b>DIFICULTAD DE LA TAREA</b>	Expectativa de rendimiento similar en el futuro	Expectativa de rendimiento similar en el futuro
<b>SUERTE</b>	Expectativa de cambio en el rendimiento futuro	Expectativa de cambio en el rendimiento futuro

Tabla 11. Reacciones cognitivas en situaciones de éxito y de fracaso en función de las atribuciones según Bar-Tal (1978) tomado de Navas (1990, p.41).

Covington y Omelich (1979) cuestionan la postura de Weiner y se plantean si las atribuciones causales producen diferencias en la ejecución en grupos de motivación de logro, llegando a la conclusión de que las atribuciones, más que causas de la ejecución, son reacciones, y que la necesidad de logro ejerce una influencia directa sobre las expectativas.

Posteriormente, Weiner (1986) admite la bidireccionalidad de la relación entre atribuciones y expectativas, que funcionaría del siguiente modo: si una persona tiene una alta expectativa de éxito y lo consigue, atribuirá los resultados a causas estables; si, por el contrario, tiene una alta expectativa de éxito y

fracasa, atribuirá el fracaso a causas inestables. Si un sujeto tiene altas expectativas de fracaso y fracasa, atribuirá el fracaso a causas estables; mientras que un sujeto con bajas expectativas de fracaso y que fracasa, lo atribuirá a causas inestables. Por lo tanto, si se cumplen las expectativas, los sujetos harán atribuciones a causas estables y, si no se cumplen las expectativas, los sujetos harán atribuciones a causas inestables.

Existe una estrecha relación entre los procesos de atribución causal, el autoconcepto y la motivación del alumno que van a incidir sobre el rendimiento académico. Se ha comprobado en varios trabajos (Cabanach, 1994; González-Pienda y Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994) que los procesos de atribución causal influyen, indirectamente, sobre el rendimiento académico, teniendo una relación directa con el autoconcepto de los alumnos. El alumno no ve la capacidad como algo estable e inmodificable, sino como un conjunto de competencias cognitivas que se pueden ampliar y modificar de manera más o menos provechosa. Es lógico que, si un alumno piensa que sus éxitos se deben a su esfuerzo, siga motivado hacia un rendimiento positivo, aunque en menor medida que si atribuyera sus logros a la capacidad.

### ***Consecuencias afectivas***

La **dimensión de causalidad** se relaciona con las consecuencias afectivas tras el éxito y el fracaso que parecen afectar, primordialmente, a la autoestima, la autovalía y la competencia del sujeto: si los éxitos o fracasos se atribuyen a causas internas, influye positiva o negativamente, mientras que, si se atribuyen a causas externas, no tienen dichos efectos. Bradley (1978) habla de sesgos hedónicos o atribuciones de autoservicio para referirse a la tendencia general de los individuos de atribuir el éxito a factores internos (capacidad y esfuerzo) y el fracaso a factores externos (mala suerte y dificultad de la tarea). Según Taylor y Brown (1988, p. 204), <<la persona mentalmente sana tiene la envidiable

---

capacidad de distorsionar la realidad, de modo que se aumente su autoestima, se sostengan las creencias de autoeficacia y se tenga una actitud positiva hacia el futuro>>.

Weiner, Russell y Lerman (1978, 1979) comprobaron que, cuando un sujeto atribuía los éxitos a causas internas, experimentaba más reacciones afectivas de orgullo, competencia, confianza y satisfacción que cuando los atribuía a causas externas. Por otro lado, el sujeto experimentaba emociones de culpa y resignación cuando atribuía el fracaso a causas internas.

Como consecuencia de sentir orgullo o vergüenza, las atribuciones internas afectan al valor que la persona percibe que tiene una actividad. La persona, tras el orgullo del éxito, valora más la actividad que si ha experimentado vergüenza, que hará que la valore menos. Según Reeve (1999), las atribuciones externas no afectan al valor que se da a una actividad porque la causa del resultado está fuera del self.

La **dimensión de controlabilidad** produce diferentes tipos de afectos e influye sobre las emociones sociales dirigidas, bien hacia sí mismo (culpa, vergüenza), o bien hacia los demás (ira, compasión o pena, gratitud). La controlabilidad de las causas influye, decisivamente, en las relaciones interpersonales del sujeto con las personas que le rodean en la forma en que éstas valoran y/o enjuician la conducta del sujeto. En cualquier caso, lo que sí resulta evidente es que en situaciones de fracaso, la percepción de control tiene una gran relevancia motivacional (González y Tourón, 1992). Se sugiere que el control percibido juega probablemente un papel instrumental en el logro académico de los alumnos y en su regulación y control global.

Este tipo de influencias es más o menos importante dependiendo de si atribuimos el resultado a un factor causal que se encuentre bajo nuestro control

---

o, por el contrario, que sea incontrolable (ver tabla 12). Por ejemplo, si se atribuye un fracaso a un factor causal interno e incontrolable (la falta de capacidad), se pueden producir reacciones afectivas de "pena" y "vergüenza", ya que el individuo se percibe con baja capacidad, lo que le lleva a una cierta inhibición motivacional. Por otro lado, ese mismo fracaso, atribuido a un factor interno y controlable (falta de esfuerzo), produce un cierto sentimiento de culpa en el individuo, ya que él se considera responsable directo de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente.

ATRIBUCIONES	REACCIONES AFECTIVAS	
	ÉXITOS	FRACASOS
CAPACIDAD	Aumento del orgullo	Aumento de la vergüenza
ESFUERZO	Aumento del orgullo	Aumento de la vergüenza
DIFICULTAD DE LA TAREA	Disminución del orgullo	Disminución de la vergüenza
SUERTE	Disminución del orgullo	Disminución de la vergüenza

Tabla12. Reacciones afectivas en situaciones de éxito y de fracaso en función de las atribuciones según Bar- Tal (1978) tomado de Navas (1990, p.40)

Existen ocasiones en que los alumnos pierden el control, debido a factores contextuales diversos, como pueden ser la escasa información previa, los exámenes sorpresa, el exceso de contenidos y la pobre organización. Esto causa una relativa incapacidad cognitiva, motivacional y déficits afectivos, perjudicando notablemente el logro académico de los alumnos (Cabanach, 1996).

Los trabajos de Magnusson y Perry (1989) y Perry y Tunna (1988) ponen de relieve estas conclusiones: a) tanto los hechos ambientales pasajeros como los esquemas cognitivos preexistentes pueden causar una pérdida de control que

influye negativamente en la capacidad de superación académica. Además, el éxito del estudiante se deteriora en relación directa con la cantidad de descontrol inducido antes de la instrucción (Perry y Dickens, 1988); b) algunos estudiantes tienen más resistencia a la pérdida de control, ya que presentan un esquema cognitivo asociado con el "locus" interno de control. Aunque siempre van a existir sucesos que provoquen una bajada de control, estos sujetos hacen lo que pueden para mantener el control y beneficiarse de la buena instrucción; c) en los estudiantes de riesgo se puede aumentar el control percibido de manera que, gracias a sus propios esfuerzos y a la calidad de instrucción, puedan mejorar sus posibilidades de éxito. Una de las técnicas más utilizadas es la reconversión atribucional (se anima a los alumnos a atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo y el éxito a la habilidad y el esfuerzo propios).

La teoría atribucional pone también de relieve que los factores metacognitivos o autorreflexivos se asocian con las atribuciones a factores internos. De esta manera, cuanto más se reflexione sobre las causas de logro, más se piensa acerca del propio pensamiento y se tiende más a asignar el resultado a este tipo de factores (Cabanach et al., 1996).

En función de las características o dimensiones de las causas a las que el sujeto atribuye los resultados obtenidos, González y Tourón (1992) señalan que se puede hablar de patrones atribucionales adaptativos, que favorecen la motivación académica, y patrones desadaptativos, que la inhiben. Hay que tener en cuenta que, aunque en un determinado momento, se pueda atribuir un resultado a una causa determinada, puede que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones (Alonso, 1991).

De acuerdo con la teoría atribucional, la motivación de logro o tendencia al éxito se incrementa cuando el sujeto atribuye sus éxitos a factores internos

---

(capacidad o esfuerzo) y, sobre todo, estables, ya que suscita las más altas expectativas (consecuencias cognitivas) y los sentimientos (consecuencias afectivas) más positivos hacia sí mismo (ver tabla 13). Si el sujeto atribuye el fracaso al esfuerzo (factor interno, controlable e inestable) también se verá favorecida la motivación porque ese sujeto se sentirá capaz de modificar las causas que han llevado a tal resultado, o puede atribuirlo a factores externos que permitan eludir su responsabilidad (p.e., dificultad de la tarea).

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO "Origin Person" (*)	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN
Éxito	Capacidad	Orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia. Persona responsable el éxito futuro.	Aproximación a las metas deseadas.
	Esfuerzo	Orgullo, satisfacción. Sentimientos de control.	
Fracaso	Falta de esfuerzo Estrategias inadecuadas	Culpabilidad. Posibilidad de control personal. Expectativas de prevenir el fracaso.	Aproximación a las metas deseadas.
	Factores externos	Alivio Evita implicaciones negativas para la autoestima.	

Tabla 13. (\*) Personas dirigidas internamente, con control, interno sobre lo que les ocurre. Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de logro (González y Tourón, 1992, p. 296)

Por otra parte, la motivación hacia el rendimiento se inhibe cuando el sujeto atribuye sus resultados de éxito a factores externos e incontrolables (azar) y el fracaso a factores internos, sobre todo, a la capacidad, ya que no lo puede controlar (ver tabla 14). El hecho de sentirse con baja capacidad y sin posibilidad de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas futuras y provoca sentimientos negativos, lo que repercute, negativamente, sobre la motivación (Núñez y González-Pienda, 1994).

## MARCO TEÓRICO. LAS ATRIBUCIONES

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO "Pawn person" (*)	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN
Éxito	Factores externos	No responsabilidad, no orgullo	Inhibición motivacional
Fracaso	Falta de capacidad	Responsabilidad Pérdida de autoestima Vergüenza No control A merced del destino: Indefensión Percepción de poca o ninguna relación entre las propias acciones y los resultados	Inhibición motivacional

(\*) Personas dirigidas externamente, sin control sobre lo que les ocurre.

Tabla 14 : Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de logro: indefensión (González y Tourón, 1992, p. 297).

En relación con lo anterior, Seligman (1975) se refirió a la **indefensión aprendida**, para explicar el estado psicológico que resulta cuando las personas atribuyen sus resultados a factores que se escapan a su control (p.e., falta global de capacidad), que conlleva déficits motivacionales y cognitivos. Según Buceta, Polaino-Lorente y Parrón (1982), cuando el sujeto se da cuenta de su incapacidad para controlar las consecuencias, reacciona con una ansiedad que mantiene mientras intenta desesperadamente conseguir su objetivo. Como señala Reeve (1999), se produce una tasa, anormalmente elevada, de actividad cognitiva no relacionada con la tarea mientras se está realizando, como preocupaciones, ansiedades, autocríticas, dudas referidas a uno mismo, inseguridad, etc. Posteriormente, tras comprobar la inutilidad de sus esfuerzos, cae en la pasividad y la ansiedad es sustituida por la depresión. Se ha señalado que algunos sujetos con dificultades de aprendizaje muestran este patrón



motivacional desadaptativo, de manera que, debido a los repetidos fracasos académicos obtenidos desde el inicio de la escolaridad, pierden la confianza en sus capacidades, considerando que cualquier intento es inútil para salir de esta situación tan frustrante (Glez.-Pienda, Núñez y Glez.-Pumariega, 1996).

Desde el conductismo se afirma que se aprende mediante la asociación que se establece entre una conducta y sus resultados, de manera que, si se obtienen resultados positivos, el sujeto aprende que para volverlos a obtener tiene que realizar la misma conducta. Pero puede ocurrir que el sujeto no vea la relación entre su acción y sus resultados o piense que con esa acción no va a conseguir los efectos que desea (Seligman, 1975). Por ejemplo, si un alumno estudia y repetidamente no aprueba, aprenderá que no hay relación causa-efecto entre las dos variables y dejará de creer en su conducta para conseguir los resultados deseados y, por consiguiente, disminuirá la motivación de seguir estudiando. Surge, así, el concepto de indefensión aprendida.

Como prevención, propone la "inmunización conductual", que consiste en lograr que, desde el principio, los sujetos tengan éxitos con su esfuerzo y comprueben que el cambio de las situaciones depende de sus actos. Pero también propone un remedio para conseguir la recuperación de los sujetos que padecen esta indefensión, que consiste en cambiar las expectativas de éxito de los sujetos (que son las que están dañadas), proponiéndoles pequeños objetivos, de manera que vayan alcanzándolos progresivamente y comprueben que su conducta es eficaz.

Abramson, Seligman y Teasdale (1978) reformularon la teoría original de Seligman e introdujeron la atribución o explicación causal que hace el sujeto ante sucesos adversos. Si una persona cree que sus fracasos se deben a causas internas, estables y globales, tenderá a deprimirse más que otra persona que los atribuye a causas externas, inestables y específicas. En definitiva, la persona

---

puede deprimirse no sólo por no obtener los resultados deseados, sino, especialmente, por la **interpretación** que dé a las causas que los producen (Peterson y Seligman, 1984).

Sydner, Higgins y Stucky, (1983) consideran que una atribución específica es una excusa para explicar un rendimiento bajo en una tarea, lo que hace que el fracaso no repercuta en la autoevaluación de la persona. Mikulincer y Nizan (1988) concluyeron que el fracaso tiende a producir o ansiedad de evaluación (atribuciones generales), o excusas (atribuciones específicas). Las primeras producen deterioros cognitivos inmediatos y más tarde déficits de indefensión.

Burón (1994, p. 71) define la indefensión aprendida como <<la falta de fe, debida al aprendizaje, en la eficacia de la propia acción para cambiar el rumbo de los acontecimientos o para alcanzar los objetivos que se desean>>. Añade que puede ocurrir que este aprendizaje se base en un error de interpretación, es decir, que el estudiante piense que estudia suficientemente aunque, de hecho, estudie poco o utilice unas estrategias de aprendizaje inadecuadas.

En cuanto a la **dimensión de estabilidad**, Weiner y otros (1978, 1979) señalan que, si el sujeto atribuye los fracasos a factores estables (falta de capacidad, dificultad de la tarea), surgen sentimientos de desesperación, mientras que, si atribuyen a factores inestables (esfuerzo), puede surgir un sentimiento de esperanza.

Sampascual, Navas y Castejón (1994) confirman la teoría atribucional de Weiner en cuanto a la relación entre la valoración del resultado, las atribuciones causales y los sentimientos dependientes del resultado. Pero afirman que la dependencia de la valoración del resultado y la atribución a la capacidad están mediadas por la intensidad de los sentimientos positivos, ya que, en valores extremos de tales efectos, o muy bajos o muy elevados, la asociación entre la

---

valoración del resultado y la atribución a la capacidad no se manifiesta. Esto puede ser debido a que reacciones afectivas dependientes del resultado, excesivamente bajas o muy elevadas, pueden jugar un papel distorsionador en el proceso atribucional.

Además de Weiner, otros autores como Deweck (1986), Relich (1983, 1986) y Schunk (1985) proponen enseñar a los sujetos a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo o a factores externos y el éxito a factores internos a través del reentrenamiento atribucional. Por otra parte, Wittrok (1986) y Zimmerman (1990) inciden en la importancia de que los sujetos atribuyan sus éxitos o fracasos al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje, pues ello posibilita recurrir al entrenamiento estratégico como vía para mejorar el rendimiento y la motivación.

González y Tourón (1992) señalan que, de acuerdo con todo lo expuesto, cambiando las atribuciones, que son determinantes primarios de la motivación, se pueden cambiar las expectativas y los afectos que, en última instancia, influyen sobre la implicación en una tarea (persistencia, esfuerzo) y, en consecuencia, sobre los logros obtenidos.

---

#### **4. TEORÍA DE LA AUTOVALÍA DE COVINGTON**

Covington y cols. (Covington, 1983; 1985; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979a, 1979b, 1979c) explican la motivación de logro a través de la teoría de la autovalía que se fundamenta en dos premisas: 1) la sociedad tiende, generalmente, a equiparar la capacidad para rendir con valor humano; 2) los individuos se mueven para conseguir su autoengrandecimiento, de modo que actúan para maximizar el éxito, que refleja capacidad, y evitar el fracaso que refleja falta de capacidad. Según estos autores, los alumnos intentan mantener, por todos los medios, un autoconcepto académico positivo de modo que algunas veces tendrán que realizar atribuciones causales de manera sesgada, aunque no se den cuenta de ello.

Según estas premisas, Covington y Beery (1976) entienden la conducta de logro como los intentos de los individuos por mantener una imagen positiva de su capacidad y competencia, en particular cuando existe el riesgo de fracaso. Es decir, los alumnos entienden que, si obtienen resultados de éxito, es porque tienen habilidad para ello, pero si esos resultados son fracasos, los atribuyen a la falta de habilidad, por lo que la habilidad se convierte en la máxima virtud. El problema surge cuando, en clase, se favorece la competitividad, se realizan comparaciones sociales, se valoran más los resultados que los procesos de aprendizaje, los alumnos actúan más por las notas que por el interés por la tarea, etc. Así, los estudiantes, con diferentes autoconceptos de la capacidad, presentan diferentes patrones motivacionales orientados a la defensa de las percepciones de competencia (González y Tourón, 1992).

Castejón, Navas y Sampascual (1993) cuestionan el papel de variable intermedia de las atribuciones de los alumnos entre sus expectativas y su rendimiento académico. Al igual que Covington y Omelich (1979, 1984c) consideran que es escaso.

---

Parece que más que el rendimiento previo del alumno, que tiene un efecto directo no significativo, lo que tiene un gran efecto directo significativo sobre sus propias expectativas son las expectativas del profesor en algunos niveles de enseñanza. El alumno aprende a valorarse a sí mismo según el feedback que recibe de su profesor acerca de su ejecución académica, más que tomando como referencia sus realizaciones académicas.

Se confirma que la principal base para la formación de las expectativas del profesor es el rendimiento anterior de los alumnos (Doherty y Hier, 1988) y que las expectativas del profesor son el principal determinante del rendimiento académico de los alumnos (Navas, Sampascual y Castejón, 1992).

Según Covington, los estudiantes que han fracasado continuamente llegan a dudar de su capacidad para rendir y para conseguir preservar su sentido de competencia y, por tanto, su sentido de valor, evitando, a toda costa, el fracaso en vez de orientarse hacia el éxito. Para ello, utilizan diferentes tácticas autodefensivas. Por ejemplo, muchos alumnos rechazan sus éxitos para no verse obligados a repetirlos en otra ocasión, ya que no se sienten seguros de poder conseguirlos de nuevo. También se sienten más atraídos por tareas muy difíciles o muy fáciles, ya que, con éstas últimas, van a conseguir el éxito y, en el caso de que con las muy difíciles no lo consigan, no les va a perjudicar, ya que seguramente muy pocos compañeros lo van a obtener, y no influirá en su autoestima.

Así como Weiner, en los años 70, señalaba que los estudiantes interiorizan el esquema de valoración de los profesores y que, por tanto, experimentarían mayor vergüenza ante el fracaso atribuido a la falta de esfuerzo que a la falta de capacidad, Covington afirma todo lo contrario. De esta manera el alumno sentirá mayor vergüenza e insatisfacción, si se ha esforzado y ha fracasado, que si no se

---

esfuerzo, ya que una combinación de elevado esfuerzo y fracaso lleva a pensar que se trata de falta de capacidad, con lo que se da una mayor pérdida de autoestima. Entonces, el alumno utilizará como estrategia autodefensiva el no esforzarse (González y Tourón, 1992).

Antes hemos dicho que los estudiantes valoran la capacidad por encima de todo, incluido el esfuerzo, y así se produce un conflicto de valores entre los estudiantes por la capacidad y los profesores que valoran, refuerzan y alaban el esfuerzo (Covington y Omelich, 1979b). El problema surge, como señala Covington (1985), cuando el alumno no se esfuerza y el profesor lo penaliza y lo considera indiferente hacia el aprendizaje, lo cual tiene una implicación social negativa. Pero si el alumno se esfuerza y fracasa, afecta negativamente a su autoestima porque lo atribuye a la falta de capacidad. Entonces, lo que hace es esforzarse poco (esfuerzo falso) o recurre a diferentes excusas para disculparse ante el poco esfuerzo realizado. Este autor señala que el conflicto profesor-estudiante se intensifica a medida que el estudiante se hace mayor y desarrolla una teoría de la inteligencia como rasgo estable.

Covington y Omelich (1979c) añaden a todo esto que los estudiantes que se sienten capaces experimentan orgullo cuando mejoran su capacidad y resultados a través de un alto esfuerzo o trabajo duro. Indican que los estudiantes prefieren ser vistos en el éxito como motivados y capaces. Estos alumnos que confían en sus capacidades y se esfuerzan experimentan miedo ante su sentimiento de valía cuando creen que no van a poder hacer algo que piensan que otros sí lo van a conseguir con éxito.

Los alumnos ante el éxito experimentan emociones de orgullo y ante el fracaso experimentan emociones de vergüenza y culpa (Covington y Omelich, 1984), es decir, existe una vinculación entre atribución y emociones. Zaleski (1988) encontró que el éxito atribuido a causas internas desencadenaba, como efecto

---

emocional, el orgullo y que las atribuciones internas de fracaso suscitaban sentimientos de culpa y vergüenza. También observó que las correlaciones entre orgullo y atribuciones internas de éxito decrecen a medida que la edad aumenta. Por el contrario, las correlaciones entre atribuciones internas de fracaso y sentimientos de culpa y vergüenza aumentan a medida que aumenta la edad.

Llegados al final de este capítulo, nos parece interesante, puesto que hemos mencionado la expectativa y el valor de una determinada actividad, resumir muy brevemente la integración de las teorías de la atribución con la teoría de la expectativa x valor. Por una parte, según la teoría de expectativa x valor, la persona tiende a orientarse a una meta en particular dependiendo de la expectativa de éxito y del valor que le asigne a esa meta. Por otro lado, la teoría de la atribución enriquece lo anterior porque propone un mecanismo cognitivo mediante el que las expectativas y los valores cambian con el tiempo. Cuando el éxito se atribuye a razones internas y estables se produce un aumento en la expectativa de éxito y en el valor de las materias. El fracaso atribuido a la falta de capacidad hace que la expectativa de éxito y el valor futuros bajen. El éxito y el fracaso atribuidos a razones externas e inestables no afectan ni a la futura expectativa de éxito ni al valor de la materia.

---

### **CAPÍTULO III**

## **LAS METAS ACADÉMICAS**





### CAPÍTULO III

#### LAS METAS ACADÉMICAS

---

##### ***1. INTRODUCCIÓN***

La Teoría Clásica de la Motivación de Logro, formulada por Atkinson (Atkinson y Feather, 1966) y, posteriormente, desarrollada por Atkinson y Raynor (1974), Gjesme (1981), Kuhl y Blankenship (1979), es el punto de partida del estudio de la motivación de logro y establece que los principales determinantes de la orientación de la conducta hacia el logro son tres: el motivo de logro, las expectativas de éxito, y el grado de incentivo que supone conseguir el éxito en un momento dado (Alonso Tapia, 1992).

Según Atkinson, las conductas de logro representan un conflicto entre las tendencias de acercamiento o deseo de triunfar y las tendencias de evitación o miedo a fallar, lo cual puede finalizar en éxito o fracaso. Los conceptos en los

---

que se basa son: la tendencia a acercarse a una meta relacionada con los logros ( $T_s$ ), la tendencia a evitar el fracaso ( $T_{af}$ ), y la motivación de logro resultante ( $T_a$ ).  $T_s$  es una función del motivo para tener éxito, ( $M_s$ ) la probabilidad subjetiva de éxito ( $P_s$ ) y el valor del incentivo del éxito ( $I_s$ ):  $T_s = M_s \times P_s \times I_s$ .

El *motivo de logro* parece que surge del conflicto entre el deseo de conseguir el éxito, que produce orgullo, y el de evitar el fracaso, que hace experimentar vergüenza o ansiedad. Con las *expectativas de éxito* se refiere a la estimación que hace el sujeto sobre sus posibilidades de éxito en una determinada tarea. Y el *grado de incentivo* que supone en un momento dado conseguir el éxito en una tarea proviene del grado de desafío que implica la misma, el cual depende de su dificultad, y está en relación inversa con las probabilidades de éxito. Es decir, cuanto más difícil es una tarea, menor es la probabilidad de éxito, siendo mayor el incentivo de éxito.

Por lo tanto, no se puede relacionar la conducta dirigida al logro solamente con la tendencia a alcanzar el éxito, sino que también se refiere a la tendencia a huir del fracaso. El incentivo del fracaso es un incentivo negativo puesto que el fracaso en una tarea fácil produce más sentimientos negativos de vergüenza, ansiedad, preocupación que el fracaso en una tarea difícil.

Según Schunk (1997), el hecho de tener sólo muchas esperanzas de éxito no garantiza la conducta orientada a los logros, porque hay que considerar la fuerza de la motivación para evitar el fracaso. Para promover esta conducta habría que tener elevadas expectativas de éxito y, a su vez, poco miedo al fracaso.

Bandura (1986) señala las metas como uno de los componentes de la teoría sociocognitiva, consideradas como esenciales para el logro superior. Asimismo, determina las funciones de las mismas: a) guiar en una determinada dirección los esfuerzos del aprendiz en la regulación de sus acciones y cogniciones; y b)

---

servir como estándar en la evaluación de la propia ejecución, lo cual puede ser antecedente de la intensificación del esfuerzo o de la revisión de las metas originales.

Según Dweck, 1986, Dweck y Leggett (1988), Nicholls, 1989, Maehr (1989), los sujetos interpretan y responden a los acontecimientos y utilizan una serie de procesos cognitivos que tendrán consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales, según las metas a las que se dirijan.

Ames (1992, p. 261) considera que una meta "define un patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos que producen las intenciones del comportamiento... representado por diferentes formas de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades típicas de logro". Por lo tanto, la adopción de una meta pone en marcha una forma particular de interpretar y responder al mundo (Archer, 1994).

Como señalan Núñez, González-Pienda, García y González-Pumariega (1996), para conseguir un aprendizaje y rendimiento académico bueno, es necesario además de capacidades cognitivas, cierta motivación en el alumno. De entre los múltiples enfoques que dan cabida al concepto de motivación, nos centraremos en la teoría de la motivación de logro, desarrollada por Weiner (1983, 1985, 1986), que defiende que la motivación y, por tanto, el rendimiento están determinados por las dimensiones de las atribuciones causales. Los alumnos pueden perseguir diferentes tipos de metas, a la hora de afrontar la actividad escolar, que actúan como factor determinante del interés y esfuerzo que el alumno va a poner en el aprendizaje. Diversos autores (p.e., Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) explican la motivación de logro a partir de las metas que persigue el alumno, que, a su vez, están determinadas por el autoconcepto del sujeto.

---

Aunque las metas definen el contenido y la dirección de la conducta, en último término es la necesidad la que determina esas metas. Si comparamos nuestro estado actual con el deseado, puede surgir una diferencia que necesitamos reducir. A través de las metas logramos esa necesidad, es decir, las metas son el mecanismo a través del cual los motivos se traducen en acción.

Algunos teóricos (Connell, 1990; McCombs, 1992; Stipek, 1988) defienden la existencia de tres tipos de necesidades que impulsan el proceso motivacional: la necesidad de sentir competencia, autonomía, y conexión afectiva. A estas necesidades se puede añadir la de dotar de significado nuestra experiencia (Maehr, 1984).

Locke y Latham (1990) consideran que las metas motivan a hacer los esfuerzos necesarios para cumplir con las exigencias de los deberes y persistir en ellos. Es decir, cuanto más esfuerzo se invierta y mayor dedicación se dispense, mejor rendimiento se obtendrá. Las metas también dirigen la atención del estudiante a las características relevantes de la tarea, las conductas a ejecutar y los posibles resultados y pueden influir en la manera de procesar la información (Schunk, 1997).

## ***2. TIPOS DE METAS EDUCATIVAS***

A partir de diversos estudios anteriores (Atkinson y Feather, 1966; Deci, 1975; Dweck y Elliot, 1983; De Charms, 1976; Heckhausen, 1972; Kozeki, 1985; Maher, 1984; Nicholls, 1984; Smith, 1969), Alonso Tapia y Montero (1990) y Alonso Tapia (1991) agrupan en cinco categorías los tipos de metas que los alumnos pueden perseguir: a) metas relacionadas con la tarea; b) metas relacionadas con la libertad de elección; c) metas relacionadas con el "yo"; d)

---

metas relacionadas con la valoración social; y, e) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.

### **A. Metas relacionadas con la tarea**

En esta categoría se incluyen dos tipos de metas que, aunque a veces no se diferencian, sí se mencionan en referencia a la "motivación intrínseca":

- a) Experimentar el incremento de la propia competencia. Según estos autores, cuando el sujeto aprende algo y percibe su competencia, se produce una respuesta emocional de carácter gratificante.
- b) Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad. Según Csikszentmihalyi (1975), es la clave de las <<actividades autotélicas>>, es decir, actividades cuyo fin termina en ellas mismas.

### **B. Metas relacionadas con la libertad de la acción**

Según De Charms (1976), los alumnos se implican mejor en una tarea cuando consideran que la hacen porque quieren, porque la han elegido. El hecho de sentirse obligados a realizar una tarea les produce aversión. Pero, generalmente, lo que se hace en las escuelas son las tareas que asigna el profesor y que el alumno no ha elegido libremente. Respecto a este punto, Sheldon y Elliott (1998) distinguen entre:

#### **a) *Metas personales autónomas:***

- *Intrínsecas*, que surgen del interés personal y que, por tanto, resultan agradables.
-

- *Identificadas*, se ajustan a los valores y creencias del individuo, pero no resultan agradables.

Estas metas son más fáciles de proteger y mantener, y posibilitan que el sujeto se esfuerce para alcanzar el logro que se pretende.

b) *Metas controladas*:

- *Extrínsecas*: surgen de las contingencias contextuales para conseguir una recompensa.
- *Interiorizadas*: se pretende que el sujeto no se sienta ansioso o culpable por no realizar una determinada conducta.

Con este tipo de metas es más difícil que el sujeto consiga mantener el esfuerzo.

### **C. Metas relacionadas con el "yo"**

Este tipo de metas está relacionado con el nivel que se espera alcance el grupo-clase, y le permiten al sujeto juzgar la adecuación o inadecuación de su competencia en referencia a aquél, pudiendo buscar dos tipos de metas:

- a) Experimentar que se es mejor que otros o, al menos, que no se es peor. Atkinson (1964) señala que equivale a experimentar el orgullo que sigue al éxito, tanto en situaciones competitivas como no competitivas.
- b) No experimentar que se es peor que los demás o evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso.

Alonso Tapia (1987) y Montero (1989) han comprobado que estos dos tipos de metas son las dos caras de una misma moneda, pero que, sin embargo, en la adolescencia van alcanzando una cierta independencia.

---

**D. Metas relacionadas con la valoración social**

Según la respuesta social que el alumno obtenga de los demás, a partir de su propia actuación, se derivará una experiencia emocional u otra. Aunque no se consideran directamente relacionadas con el aprendizaje o logro académico, es importante tenerlas en cuenta, porque se refieren a la respuesta emocional que deriva de la respuesta social a los propios logros o fracasos escolares. Según Alonso Tapia (1992), los objetivos académicos pueden adquirir un valor instrumental si la persecución de estas metas es la única fuente de motivación. Se pueden distinguir dos tipos de metas:

- a) La experiencia de aprobación de los padres, profesores u otros adultos importantes para el alumno y la evitación de la experiencia opuesta de rechazo.
- b) La experiencia de aprobación de los propios compañeros y la evitación de la experiencia opuesta de rechazo.

**E. Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas**

Al igual que las anteriores, no se relacionan directamente con el aprendizaje o logro académico, aunque puede y suelen utilizarse para instigar el esfuerzo.

Estas metas no son excluyentes entre sí, ya que un alumno puede perseguir varias a la hora de afrontar una misma actividad escolar, aunque otras veces el alumno debe elegir.

Consideramos oportuno dedicar el siguiente apartado a otra clasificación de las metas de logro más contemporánea y que se ha considerado en numerosas investigaciones.

---



### **3. METAS DE APRENDIZAJE Y METAS DE EJECUCIÓN**

En un principio, los teóricos más clásicos en el estudio de la motivación de logro describieron la motivación en términos de tendencias de aproximación al éxito o de evitación del fracaso (Lewin, Dembo, Festinger y Sears, 1944; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953; Murray, 1938).

Por ejemplo, Sears (1940) comprobó que los niños que, generalmente, obtienen éxitos, se imponen unas metas realistas que tratan de alcanzar como si fueran un reto y por las que luchan con satisfacción. Por el contrario, los niños que suelen fracasar, luchan para evitar nuevos fracasos. Raphelson (1957) considera que los sujetos con experiencias repetidas de fracaso se sienten poco motivados y se proponen metas fáciles para no volver a fracasar, rechazando las metas con algo de dificultad. Se ha demostrado que estos sujetos se imponen metas demasiado altas o demasiado bajas, de manera que el fracaso ante una meta extremadamente difícil se puede atribuir a la dificultad de la tarea y no a la falta de capacidad, resultando menos humillante. Si la tarea es demasiado fácil, es más difícil fracasar, aunque de esta manera no se pueden conseguir logros importantes. También se puede recurrir a atribuirlo a la falta de esfuerzo con lo que se oculta la falta de capacidad.

Alonso Tapia (1992) recoge las críticas que han recibido los autores que distinguen entre las metas de aproximación y metas de evitación: a) solamente se consideran las metas relacionadas con el "yo"; b) se confunden dos metas que, aunque están relacionadas, se refieren a dos aspectos diferentes como son el deseo de incrementar la propia competencia y el deseo de experimentar la consecución de un juicio positivo de competencia; c) el valor de incentivo no viene dado por el desafío que, según el grado de dificultad, supone la tarea, sino que depende de los valores o metas que persigue el sujeto; d) el esfuerzo no depende exclusivamente del motivo de logro.

---

Posteriormente, dentro de la motivación de logro, se ha distinguido entre metas de aprendizaje y metas de ejecución, entendiéndolas como formas de aproximación de la motivación (Ames, 1992; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nicholls, Patashnick, Chung Cheung, Thorkildse y Lauer, 1989; Nolen y Haladyna, 1990). Se las ha denominado también como metas de atención a la tarea/ metas de atención al yo (Nicholls, 1984), metas de dominio/ metas de habilidad (Ames, 1984), metas de dominio y metas competitivas, metas de aprendizaje/ metas de desempeño (Schunk, 1989), etc. Como señalan Núñez, González-Pienda, García y González-Pumariiega (1996), se está haciendo referencia a los dos tipos clásicos de motivación para el estudio, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Los sujetos que elijan la consecución de cualquiera de los dos tipos de metas tendrán distintas razones para enfrentarse y comprometerse con la tarea, tendrán diferentes formas de pensamiento sobre sí mismos, sobre la tarea y sus resultados (Butler, 1987, 1988; Corno y Rohrkemper, 1985).

Hayamizu, Ito y Yoshizaki (1989, cf. Hayamizu y Weiner, 1991), Cabanach (1994), Núñez y González-Pienda (1994) Núñez, González-Pienda et al. (1995) y García Rodríguez (1994), Núñez et al. (1995) utilizaron el análisis factorial para medir los dos tipos de metas y se encontraron con que, en realidad, se podían diferenciar tres tipos de metas: una de aprendizaje o dominio y dos de ejecución o rendimiento. En cuanto a estas dos últimas, una se refiere a la tendencia de los estudiantes a aprender para conseguir la aprobación de los profesores y padres (metas de refuerzo social), y la otra, a la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro).

También Elliot y Harackiewicz (1996) distinguieron tres tipos de metas, una de dominio, centrada en la tarea y en el incremento de la propia competencia, y dos metas de ejecución. En éstas últimas distingue las metas encaminadas a la

---

obtención de juicios de competencia (metas de aproximación al logro del éxito) y las metas dirigidas a la evitación de juicios desfavorables sobre su competencia (metas de evitación del fracaso). Es en las metas de evitación del fracaso en que se diferencian de las de Hayamizu y Weiner, ya que estos autores plantean una meta de logro a la que recurren los alumnos para poder seguir avanzando sin preocuparse por evitar el fracaso.

Dweck y Elliot (1983) demostraron que los alumnos afrontan las tareas escolares de diferente forma según se orienten hacia metas de aprendizaje – incrementar la propia competencia- o de ejecución o rendimiento – metas relacionadas con el “yo”, de demostración a los demás de la propia competencia o de obtención de juicios positivos acerca de la misma. También consideran, como veremos posteriormente, que las diferencias encontradas en estos sujetos pueden deberse a la concepción que tienen de la inteligencia.

Por tanto, estas autoras distinguen, por un lado, el deseo de aprender o de incrementar las posibilidades de éxito y, por otro, el deseo de experimentar el éxito recibiendo un juicio positivo de competencia. Además, consideran que la búsqueda de las metas va a estar determinada por la concepción que tengan de la inteligencia, de modo que los que consideran la inteligencia como algo que se puede incrementar por medio del esfuerzo generalmente persiguen metas de aprendizaje o de dominio, y los que la entienden como algo estable se asocian a las metas de ejecución o rendimiento.

La búsqueda de uno u otro tipo de metas hace que el modo de afrontar las tareas varíe en diversos aspectos (Alonso Tapia, 1992) (ver tabla 15). Por ejemplo, los sujetos que persiguen metas de aprendizaje eligen las tareas que suponen un reto o desafío y que les permiten adquirir nuevos aprendizajes, que, a su vez, relacionan con los que ya poseen para conseguir un aprendizaje significativo. Interpretan los errores como algo de lo que se puede aprender y,

---

antes de comenzar la tarea, reflexionan sobre la mejor manera de llevarla a cabo, manteniendo esta reflexión a lo largo de todo el proceso de realización de la tarea. Consideran que, a través del esfuerzo, van a conseguir sus objetivos y perciben al profesor como una fuente de orientación y ayuda.

Los estudiantes que persiguen metas de ejecución o rendimiento seleccionan las tareas que no presentan demasiada dificultad de manera que puedan lucirse y quedar bien ante los demás, lo que, a su vez, les sirve para proteger su autovalía, independientemente de si consiguen aprender o no. Interpretan los errores que cometen como fracasos, que se convierten en una amenaza para su autoconcepto. Su preocupación consiste en conseguir unos buenos resultados sin pensar en la manera de hacerlo, basando sus expectativas en la percepción de la competencia actual. Uno de los otros significativos ante los que quieren quedar bien son los profesores a los que consideran jueces sancionadores.

En definitiva, los sujetos orientados hacia las metas de aprendizaje tienen interés por aprender (motivación intrínseca), por incrementar su propia competencia y, para ello, eligen tareas difíciles que les supongan un reto (Ames y Archer, 1988; Elliott y Dweck, 1988). Atribuyen los éxitos al esfuerzo y los fracasos a la falta del mismo, dejando de lado la atribución a la capacidad (Ames y Archer, 1988; Elliott y Dweck, 1988). Utilizan estrategias de aprendizaje relacionadas con el enfoque profundo (Ames y Archer, 1988; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995). Tienen más reacciones afectivas positivas que negativas y se sienten más responsables del éxito que del fracaso. Se caracterizan como aprendices autodirigidos y autorregulados (Seifert, 1997).

---

<b>METAS DE APRENDIZAJE</b>		<b>METAS DE EJECUCIÓN</b>
¿Cómo puedo hacerlo?	<i>Pregunta de partida</i>	¿Puedo hacerlo?
Proceso de realización de la tarea	<i>Foco de atención</i>	Resultados
Algo de lo que se puede aprender	<i>Interpretación de los errores</i>	Fracasos
Reto	<i>Percepción de la incertidumbre de los resultados</i>	Amenaza
Las que permiten un aprendizaje	<i>Tareas preferidas</i>	Las que permiten lucirse
Sobre lo que saben y no saben	<i>Información buscada</i>	De carácter adulador
Personales y flexibles	<i>Estándares de evaluación de la propia actuación</i>	Normativos, inmediatos y rígidos
Esfuerzo a realizar	<i>Origen de sus expectativas</i>	Percepción de su competencia actual
Fuente de orientación y ayuda	<i>Valoración preferente del profesor</i>	Juez sancionador
Intrínseco a la realización de la tarea	<i>Origen del carácter reforzante de la meta</i>	Extrínseco a la realización de la tarea

Tabla 15. Cuadro comparativo de metas de aprendizaje y metas de rendimiento.

Las personas orientadas a las metas de ejecución o rendimiento desean demostrar su habilidad a los demás u ocultar la falta de ella, creyendo que una

de las mejores formas de hacerlo es obteniendo éxitos esforzándose poco (Archer, 1994). De esta manera protegen su autovalía a corto plazo, pero sin intentar aumentar su aprendizaje a largo plazo. Generalmente realizan atribuciones de los éxitos a factores incontrolados (Seifert, 1995) y de los fracasos a la falta de capacidad. Las estrategias que utilizan son más propias de un enfoque superficial (Meece et al., 1988) y, después de un bajo rendimiento, presentan sentimientos negativos, como la deshonra y la vergüenza (Elliott y Dweck, 1988; Jagacinski y Nicholls, 1987; Nolen, 1988).

Alonso Tapia (1987), Montero y Alonso Tapia (1987) comprobaron que, según busquen preferentemente un tipo u otro de metas, los alumnos difieren en las atribuciones o justificaciones que tienden a dar de los logros que consiguen y en las expectativas que tienen de poder controlar la consecución de las metas académicas en línea con las sugerencias de Dweck y Elliot. Por ejemplo, los sujetos con metas de aprendizaje tienden a atribuir los éxitos a causas internas – competencia y esfuerzo –, mientras que los sujetos con metas de ejecución tienden a hacerlo a causas externas. A su vez, éstos no se sienten capaces de controlar la consecución de las metas que persiguen, mientras que los primeros sí se consideran capaces.

De lo expuesto anteriormente acerca de las características que presentan los sujetos orientados a las metas de ejecución, consideramos que sólo se refieren a los que se dirigen a las metas de refuerzo social y dejan de lado las metas de logro. Acerca de éstas hemos observado que, por ejemplo, varios autores (Archer, 1994; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Midgley y col., 1966; Roeser, Midgley y Urdan, 1996; Skaalvick, 1997; Urdan, 1997; Wolters, Yu y Pintrich, 1996) comprobaron que los sujetos que tendían hacia las metas de rendimiento utilizaban estrategias de aprendizaje adaptativas y eran capaces de regular su propio proceso de aprendizaje. Otros autores hallaron una relación positiva entre la adopción de metas de rendimiento

---

y la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995). Por tanto, aunque los sujetos tiendan a las metas de ejecución e incluso tengan baja capacidad autopercebida, no siempre van a tener resultados negativos (Harackiewicz y Barron, 1998).

#### ***4. VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN DE LAS METAS***

La elección de metas a las que se orientarán los alumnos va a estar determinada tanto por sus características personales como por las variables ambientales y externas que, a su vez, influirán en las cogniciones, conductas y afectos de los sujetos en las situaciones escolares (Ames, 1992; Covington, 1984; Dweck, 1986). Por ejemplo, Seifert (1997) Ames (1992), Boggiano y Katz (1991) y Marshall (1987) consideran que los objetivos que se establecen en la clase, la estructura de la tarea, los sistemas de recompensa y los comentarios del profesor, entre otros, son factores importantes que determinan la elección de las metas. Así, los sujetos que se sitúan en ambientes competitivos y orientados al rendimiento, tienen una actitud poco positiva hacia la clase, no les gustan las tareas que suponen un cierto desafío y, además, realizan atribuciones externas (Ames y Archer, 1988). Los contextos evaluativos pueden inducir a estos estudiantes a la indefensión (Boggiano y Katz, 1991; Diener y Dweck, 1978; Stipek y Kowalski, 1989).

##### **4.1. Variables individuales**

Valle, Cabanach, Gómez y Piñeiro (1998) señalan, entre los factores personales que influyen sobre la motivación, los más estudiados en la investigación psicológica, tales como las atribuciones (Weiner, 1986), la autoeficacia (Schunk,

---

1989, 1991, 1997), la percepción de control y competencia (Chapman, Skinner y Baltes, 1990; Harter, 1986; Skinner, Wleborn y Connell, 1990), las orientaciones de meta (Ames, 1992a; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) y el autoconcepto (Wigfield y Karpathian, 1991).

Vamos a considerar, dentro de este grupo la concepción que tienen los sujetos sobre su capacidad, especificando el concepto que tienen de la inteligencia, en el que basan sus percepciones de competencia (Nicholls, 1984; Dweck, 1986). Por otro lado, tendremos en cuenta las emociones que influyen sobre la motivación académica y las estrategias cognitivas y que, en definitiva, van a tener su efecto en el aprendizaje y en el rendimiento escolar.

#### ***4.1.1. La concepción de la inteligencia***

Según la teoría motivacional de Nicholls (1984), los sujetos pueden tener dos concepciones distintas de la inteligencia: a) concepción diferenciada de la inteligencia, es decir, consideran que se trata de un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo, de manera que creen que cuanto más se esfuercen menos capacidad tienen y viceversa; b) concepción menos diferenciada de la inteligencia, es decir, piensan que la inteligencia puede sufrir modificaciones mediante el esfuerzo, el cual, además de no diferenciarse claramente de la capacidad, creen que tiene una relación directa y positiva con la misma, de modo que un mayor esfuerzo implica un mayor aprendizaje y una mayor capacidad.

Además, Nicholls relaciona el concepto de la inteligencia que tienen los sujetos con un alto o bajo autoconcepto (ver tabla 16). De manera que, por un lado, nos encontramos con los sujetos que tienen una concepción más diferenciada de la inteligencia, que estarán centrados en el "yo" y perseguirán metas de rendimiento, pero que pueden presentar diferencias en su autoconcepto, ya que nos podemos encontrar con sujetos que tienen un alto autoconcepto y que se

---



sienten más cómodos con tareas moderadamente difíciles y con sujetos con un bajo autoconcepto, que elegirán tareas o muy fáciles o muy difíciles. Tanto unos como otros se interesan por el producto del aprendizaje, comparando sus resultados con los de los demás, sobre todo para comprobar si pueden seguir demostrando cierta competencia ante ellos.

<b>Concepción de la inteligencia</b>	<b>Proceso de aprendizaje</b>	<b>Autoconcepto alto</b>	<b>Autoconcepto bajo</b>	<b>Metas</b>
Más diferenciada (más esfuerzo= menos capacidad) Inteligencia estable	Atención al Yo (Ego involvement) Preocupación por no obtener éxito y demostrar incompetencia. Perjudica la concentración en la tarea.	Elección de tareas de dificultad moderada.  Rendimiento mejor en estas tareas. Interés producto del aprendizaje.	Elección de tareas de dificultad extrema (fácil, difícil).  Rendimiento mejor en estas tareas. Interés producto del aprendizaje.	R E N D I M I E N T O
Menos diferenciada (más esfuerzo= más capacidad). Inteligencia incrementable	Atención a la tarea (task involvement). Automensajes dirigidos a la superación del fracaso. Olvido del yo, concentración en la tarea.	Elección de tareas de dificultad moderada.  Rendimiento mejor en estas tareas. Interés proceso de aprendizaje.	Elección de tareas de dificultad moderada.  Rendimiento mejor en estas tareas. Interés proceso de aprendizaje.	A P R E N D I Z A J E

Tabla 16. Teoría de Nicholls (Tomado de González y Tourón, 1992, p. 333)

Por el contrario, los sujetos que tienen una concepción menos diferenciada de la inteligencia, van a centrarse en la tarea, olvidándose de defender sus creencias de competencia y se van a orientar hacia las metas de aprendizaje. Tanto si su autoconcepto es bajo como si es alto, elegirán unas tareas con dificultad moderada en cuya resolución se implicarán activamente. Los sujetos con un autoconcepto bajo, también elegirán tareas de dificultad moderada y se centrarán en el proceso. Utilizarán la comparación entre el rendimiento anterior y el progreso experimentado a partir de la realización de nuevas tareas como elemento motivador de posteriores aprendizajes escolares.

La capacidad percibida es otra de las variables que influye en la elección de las metas y, basándose en ella, Smiley y Dweck (1994) plantearon un modelo en que las metas de logro y los niveles de confianza de los sujetos interactúan para producir las diferencias en la conducta de logro (ver tabla 17). Este modelo ha sido utilizado con éxito para predecir patrones de respuesta a las tareas difíciles en niños a partir de los diez u once años (Bandura y Dweck, 1985; Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Elliott y Dweck, 1988).

Entre los alumnos que se orientan a metas de rendimiento podemos diferenciar dos tipos, teniendo en cuenta su capacidad percibida: 1) aquellos alumnos que confían poco en su capacidad de éxito, que probablemente elegirán tareas moderadamente fáciles y que reaccionarán negativamente ante los fracasos, atribuyéndolos a la falta de capacidad; éstos adoptarán un patrón desadaptativo de indefensión (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988); y 2) aquellos alumnos que confían en su capacidad, y que son capaces de persistir ante los obstáculos que van apareciendo para intentar solventarlos, adoptarán un patrón de dominio atenuado.

Por el contrario, los alumnos orientados a metas de aprendizaje, ya tengan alta o baja capacidad autopercebida, adoptarán un patrón motivacional adaptativo de

---

reto, experimentando afectos más positivos con las tareas de desafío, haciendo planteamientos de autoinstrucción y automotivación, centrándose en el esfuerzo y en las estrategias, y consiguiendo mantener e incluso superar su rendimiento en las tareas. Estos alumnos, si continúan en la misma línea, pueden mantener las autoevaluaciones positivas sobre su capacidad y formarse unas elevadas expectativas de futuro.

<b>META</b>	<b>CONFIANZA</b>	<b>TAREA ELEGIDA</b>	<b>RESPUESTA A LA DIFICULTAD</b>	<b>PATRÓN</b>
Rendimiento	Baja	Moderadamente fácil, para evitar demostrar incompetencia	Percepción de fracaso, afecto negativo y atribuciones a la capacidad, baja el rendimiento	Indefensión
Rendimiento	Alta	Moderadamente difícil, si con la tarea se demuestra competencia	Preocupación por el rendimiento, soluciona el problema con eficacia	Dominio atenuado
Aprendizaje	Baja y alta	Moderadamente difícil para incrementar la propia competencia	Afecto positivo, soluciona el problema con eficacia	Dominio

Tabla 17. Metas, niveles de confianza y patrones de logro  
(Smiley y Dweck, 1994, p. 1725)

El nivel de confianza en la tarea de los alumnos con un patrón motivacional adaptativo no afectaría a su emoción, cogniciones y rendimiento, quizás porque estos alumnos, más que centrarse en el "yo", se centran en la tarea y no se preocupan por demostrar ante los demás que son capaces de realizarla con éxito.

#### ***4.1.2. Reacciones emocionales***

Goleman (1996) entiende la inteligencia emocional como el conocimiento de las propias emociones comprendiendo su regulación tanto personal como social (autorregulación emocional). Está relacionada con la motivación porque se considera que una persona es inteligente, emocionalmente, cuando es capaz de mejorar su propia motivación.

Según Pekrun (1992), la motivación académica y las estrategias cognitivas están influidas por las emociones, y esto va a tener su efecto en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. En el campo educativo se han investigado, sobre todo, los efectos cognitivos de las emociones de ansiedad y el humor o estado anímico, tanto positivo como negativo, pero no los motivacionales. Según este autor, el hecho de asumir que existen otras emociones que pueden influir en el aprendizaje implica que pueden ser mediados por mecanismos cognitivos de almacenamiento y recuperación de la información, de procesamiento de la información y de las demandas atencionales de la emoción, y por mecanismos motivacionales extrínsecos e intrínsecos. Parte de que las emociones son un elemento esencial de la vida psicológica de los estudiantes que pueden influir en la motivación académica, en el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje y en el rendimiento.

---

Pekrun diferencia las emociones positivas y negativas que se relacionan con la tarea, siendo diferentes las que se refieren al proceso, las prospectivas y las retrospectivas (ver tabla 18).

	Positivas	Negativas
Relacionadas con la tarea		
Relacionadas con el proceso	Placer	Aburrimiento
Prospectivas	Esperanza Expectativa de disfrute	Ansiedad Indefensión (Resignación/ indefensión)
Retrospectivas	Alivio Alegría relacionada con el resultado Orgullo	Tristeza  Decepción Vergüenza/ culpa

Tabla 18. Taxonomía de las emociones de los estudiantes (Pekrun, 1992, p. 361)

Las *emociones retrospectivas*, como la alegría por los resultados obtenidos, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza e ira, actúan, fundamentalmente, como evaluativas, es decir, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados (Weiner, 1985). Las emociones evaluativas pueden servir de base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de tareas académicas. Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (buenas notas, alabanzas de los padres, etc.) y el sentirse orgulloso por ello, conducen a un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar este tipo de resultados en posteriores ocasiones. Por otra parte, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos.

Pekrun analizó el impacto de las emociones sobre el aprendizaje y el rendimiento, distinguiendo las emociones positivas de la tarea ("Positive Task Emotions") de las emociones negativas de la tarea ("Negative Task Emotions").

En cuanto a las **emociones positivas de la tarea**, este autor afirma que, cuando se disfruta realizando una tarea, se produce un conjunto de efectos desencadenados por emociones positivas relacionadas con el proceso de realización de la tarea que conducen a un incremento del rendimiento. También diferenció entre si la emoción se experimenta antes/ después o durante la realización de la tarea, es decir, tuvo en cuenta el carácter prospectivo y retrospectivo de las emociones. Si la emoción se experimenta antes o después, no se puede decir que los efectos sobre el procesamiento de la información actual (utilización de estrategias, procesos atencionales, etc.) puedan influir directamente sobre la ejecución. Sin embargo, pueden tener efectos indirectos mediados por el impacto de las emociones en la motivación. Por ejemplo, la esperanza experimentada antes de esforzarse en la realización de la tarea puede influir de modo positivo en la motivación y, por tanto, en la conducta y la ejecución.

Las **emociones negativas de la tarea** se diferencian de las emociones positivas en que éstas producen, generalmente, efectos positivos que van a repercutir favorablemente en el aprendizaje, mientras que las primeras tienen unos efectos globales más diversos que pueden ser tanto positivos como negativos.

El aburrimiento es una de las emociones negativas relacionadas con el proceso de realización de la tarea, y puede hacer que el estudiante busque otra tarea o alternativa que le compense más. Por lo tanto, lo que hace es reducir la motivación intrínseca y que el estudiante evite, cognitivamente, la tarea. En

---

definitiva, la motivación total hacia la tarea decrece incluso en los casos en que la motivación extrínseca es elevada.

También se pueden producir efectos positivos y negativos de forma simultánea a causa de las emociones negativas prospectivas y retrospectivas. El resultado neto depende de la intensidad de estas influencias opuestas. Por ejemplo, se considera que la ansiedad reduce la motivación intrínseca positiva e induce a la motivación intrínseca negativa para buscar una nueva tarea y evitar la que se había propuesto en un principio. Aunque, por otro lado, la ansiedad relacionada con el fracaso o con resultados negativos puede producir una alta motivación para evitar los fracasos. Por ejemplo, un estudiante puede presentar ansiedad producida por el miedo que le ocasiona el pensar que no va a conseguir una buena nota, y esto le impedirá ejecutar la tarea, produciéndose un decremento de su creatividad, aunque esos efectos se pueden compensar con un esfuerzo adicional de trabajo extra para impedir el fracaso.

El caso se complica cuando se relacionan los resultados (negativos) y la motivación extrínseca de evitación producida por la ansiedad. Se pueden distinguir dos situaciones en relación con la evitación del fracaso y resultados negativos (Pekrun, 1988). En situaciones "no restrictivas" (tareas ordinarias de clase) se pueden evitar los fracasos, bien evitando la tarea, bien escogiendo tareas más fáciles, de manera que los estudiantes las puedan superar con éxito. En situaciones "restrictivas" (examen), como el hecho de evitar la tarea implica fracaso, la única manera de evitarlo es haciendo que el estudiante se esfuerce, proporcionándole los recursos didácticos necesarios (técnicas, destrezas, etc.) para afrontar con éxito la tarea.

Pekrun afirma que la relación entre las emociones y la ejecución no es simple en el sentido de "emociones positivas, efectos positivos, emociones negativas, efectos negativos", sino que la influencia de las emociones puede estar mediada

---

por mecanismos diferentes que implican efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución. Mientras que los efectos de las emociones positivas pueden ser beneficiosos en la mayoría de los casos, el impacto de las emociones negativas, como insatisfacción o ansiedad, pueden ocasionar efectos ambivalentes.

En el modelo de Boekaerts (1993) del proceso de aprendizaje afectivo, los estudiantes valoran las propias capacidades para enfrentarse a las demandas de la tarea. Por ejemplo, si está en juego la realización de una tarea importante y un estudiante no se siente capaz de conseguirla, surgen emociones negativas intensas (ansiedad, ira, decepción), que le llevarán a intentar evitar el fracaso o reducir el estrés que le produce tal situación. Sin embargo, si los estudiantes se sienten capaces de enfrentarse a las demandas de la tarea, surgen emociones positivas que favorecen los procesos autorreguladores y orientados al dominio. En definitiva, las emociones positivas que se producen como resultado de los sentimientos de competencia orientan a los sujetos hacia metas de aprendizaje o de dominio, mientras que las emociones negativas que resultan de los sentimientos de incompetencia llevan a los estudiantes hacia las metas de rendimiento.

En la teoría del modelo de mediación emocional, Seifert (1997) señala que los factores contextuales o ambientales (clase) provocan reacciones emocionales en los estudiantes que, a su vez, inducirán la orientación de éstos hacia las diversas metas.

Por lo tanto, se centra en dos tipos de emociones que considera de particular importancia: el sentimiento de autoconfianza y el sentimiento de control. Así, en los estudiantes que no se sienten capaces de llevar a cabo las demandas de la tarea surgen emociones negativas y se orientarán hacia las metas de ejecución o rendimiento. Por el contrario, en los estudiantes que se consideran capaces de

---



cumplir con las demandas de la tarea surgirán emociones positivas, tendrán sentimientos de autoconfianza (autovalía, autoestima) y de control y se dirigirán hacia las metas de aprendizaje o dominio.

#### **4.2. Variables situacionales**

Existen diferentes variables contextuales que van a facilitar el hecho de que un sujeto se oriente hacia determinadas metas (Ames y Archer, 1988; Dweck y Leggett, 1988) y, por consiguiente, adopte un patrón motivacional adaptativo o desadaptativo. El ambiente juega un importante papel en la manera en que los estudiantes sienten acerca de sí mismos (Seifert, 1997). Por ejemplo, los ambientes escolares manipulativos (Boggiano y Katz, 1991) evaluativos (Stipek y Kowalski, 1989; Covington, 1984) o competitivos (Ames y Archer, 1988; Covington, 1984), que cuestionan el sentimiento de autoconfianza y autovalía, pueden llevar a los sujetos a una sensación de pérdida de control. Por el contrario, en los contextos escolares en que el profesor es respetuoso y orienta a los alumnos (Seifert, 1997), en los que se enfatiza la automejora (Ames y Archer, 1988; Butler, 1987; Graham y Golan, 1991), el hallazgo de nueva información (Jagacinski y Nicholls, 1984) y la utilidad del material de aprendizaje (Elliott y Dweck, 1988), los estudiantes tienden hacia el desarrollo del sentido de autoconfianza y control, orientándose hacia las metas de aprendizaje o de dominio.

Ames (1992) diferencia tres dimensiones importantes en relación con la estructura de la clase: a) los tipos de tareas y actividades de aprendizaje; b) las formas de evaluación y de utilización de recompensas; y c) la distribución de responsabilidad o autoridad en la clase.

---

**4.2.1. Los tipos de tareas y actividades de aprendizaje**

Las tareas de aprendizaje pueden plantear diferentes niveles de exigencias, despertar un mayor o menor interés, ser más o menos relevantes y ofrecer una serie de desafíos o retos para los sujetos. Según Ames (1992), entre las estrategias instruccionales que pueden servir de apoyo y favorecer las metas de aprendizaje se encuentran las tareas que ofrecen retos a través de la novedad, variedad y diversidad, que permiten al alumno mejorar sus habilidades o adquirir otras nuevas mediante el esfuerzo necesario, valorar los propios avances, etc., las cuales están asociadas a un patrón motivacional que repercute, favorablemente, sobre el rendimiento. Estos sujetos utilizarán estrategias cognitivas de autocontrol con las que pueden resolver las dificultades con que se encuentran, originando atribuciones y afectos positivos en relación con los aprendizajes.

**4.2.2. La evaluación**

Generalmente las notas obtenidas por los alumnos se exponen públicamente, lo que favorece la comparación social, sobre todo, en ambientes competitivos. De esta situación salen perjudicados, sobre todo, los alumnos que obtienen un peor rendimiento, puesto que llega un momento en que lo único que les preocupa es salvar su autoconcepto y, para ello, recurrirán a las técnicas defensivas, retirando su esfuerzo, evitando las tareas que tengan riesgo de fracaso y olvidándose de reflexionar sobre las estrategias que les hubieran conducido a un mejor rendimiento; en definitiva, terminarían persiguiendo metas de ejecución.

Por el contrario, cuando la evaluación se basa en los criterios del profesor y del alumno (autoevaluación), en el reconocimiento del esfuerzo, en la búsqueda de oportunidades para mejorar el uso de las estrategias de aprendizaje adecuadas y en el fomento de la visión de los errores como parte del proceso de aprendizaje,

---

se conseguirá que los alumnos se dirijan hacia las metas de aprendizaje o de dominio.

#### ***4.2.3. La distribución de la autoridad o responsabilidad del profesor***

La actitud del profesor con su grupo clase se convierte en una variable fundamental que va a influir en la selección, por parte de los sujetos, de un tipo de metas u otro. Ames (1992), Covington (1984) y Marshall (1988) comprobaron que, si el profesor permitía a los alumnos participar en la toma de decisiones de diferentes aspectos relacionados con el aula, dejándoles parte de responsabilidad e independencia, valoraba el esfuerzo de cada uno y enseñaba estrategias de autorregulación del aprendizaje, favorecería una mayor motivación intrínseca y la orientación a las metas de aprendizaje.

Inicialmente el profesor controla la conducta, básicamente, a través de sus mensajes y elogios y, luego, el alumno consigue controlarla a través de mensajes de autoaprobación o desaprobación, asumiendo la tarea como algo propio (Connell y Ryan, 1984), aunque muchos no lleguen a hacerlo.

Con las estrategias señaladas en los apartados anteriores se consiguen unos patrones motivacionales que se caracterizan por el interés en el aprendizaje y en la propia actividad, compromiso activo, la utilización efectiva de estrategias de aprendizaje y autorregulación, la valoración del esfuerzo, atribuciones al esfuerzo y a las estrategias basadas en el mismo, afecto positivo sobre las tareas de alto esfuerzo y tolerancia al fracaso. Estas características coinciden con los aspectos esenciales del patrón motivacional adaptativo "orientado al dominio", adoptado, generalmente, por los sujetos que persiguen metas de aprendizaje o de dominio.

---

## **5. CONSECUENCIAS DE LA ORIENTACIÓN A LAS METAS DE LOGRO**

Ames (1984), Bandura y Dweck (1985) y Dweck y Leggett (1988), han establecido una serie de diferencias en las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales ante los resultados de éxito y de fracaso de los sujetos que persiguen metas de aprendizaje y de los que persiguen metas de ejecución. En cuanto a la reacción ante los éxitos, los dos grupos de sujetos responden de la misma manera. Pero por lo que se refiere a la respuesta ante los fracasos, se establece una serie de diferencias. En los sujetos, con metas de rendimiento o ejecución, los fracasos les ocasionan sentimientos de incapacidad y afectos negativos y, por otro lado, les dificulta la utilización de estrategias autorregulatorias adecuadas para conseguir un buen rendimiento (Boekaerts, 1996; Bouffard y cols., 1995; Pintrich y DeGroot, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

Por otro lado, también se ha comprobado que los estudiantes elaboran atribuciones más adaptativas bajo condiciones individuales y de dominio que bajo condiciones de competitividad (Ames, 1984; Ames y Archer, 1988; Elliott y Dweck, 1988). Según Graham y Golan (1991), cuando se trataba de una tarea en la que había que memorizar, los alumnos centrados en el "yo" y los alumnos centrados en la tarea obtenían los mismos resultados, pero cuando la tarea precisaba de un procesamiento más profundo, los alumnos centrados en la tarea rendían mejor.

Esto nos lleva a la relación que se establece entre enfoques de aprendizaje (superficial y profundo) y el tipo de metas que se persiguen (Biggs, 1989, 1990, 1991; Selmes, 1986, 1987). El sujeto con un enfoque de aprendizaje superficial busca demostrar su competencia a los demás, evitar el fracaso, lograr buenas

---

calificaciones, etc. Este sujeto se implicará escasamente en las tareas, se centrará en aspectos concretos y aislados sin establecer relaciones, memorizará, etc., de manera que no podrá conseguir un aprendizaje significativo. Sin embargo, el sujeto con un enfoque de aprendizaje profundo utilizará estrategias que le permitan relacionar los nuevos conceptos con los que ya posee, seleccionará, analizará y organizará la información, y hará lo posible para llegar a un aprendizaje significativo que le permita obtener un buen rendimiento.

Según Elliott y Church (1977), la persecución de las metas de rendimiento orientadas a la evitación tiene consecuencias negativas para la ejecución, la persistencia, el compromiso con la tarea y la motivación intrínseca. Estas consecuencias negativas se extienden, además, al estado subjetivo de la persona, puesto que se ve afectada la autoestima, el control personal, la vitalidad y la satisfacción con la vida (Elliott y Sheldon, 1997). La persecución de metas de rendimiento pero orientadas a la ejecución tiene una relación nula con la motivación intrínseca. Los sujetos con metas de aprendizaje buscan, por el contrario, las estrategias autorregulatorias que les permiten ir solucionando las dificultades con que se encuentran (Ames y Archer, 1988; Meece y Holt, 1993; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988).

---

## **CAPÍTULO IV**

### **LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**



## CAPÍTULO IV

### LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

---

#### **1. INTRODUCCIÓN**

A partir de los años 70- 80, se considera el aprendizaje, ya no como un proceso dirigido externamente, pasivo o de mero consumo de conocimiento, sino como un proceso de construcción del conocimiento, autodirigido y activo, en el que el alumno construye representaciones cognitivas internas que constituyen una interpretación personal de sus experiencias de aprendizaje. Estas representaciones cambian constantemente, dependiendo del significado que las personas otorgan a sus experiencias. Como señala Ausubel (1976), el aprendizaje significativo es un proceso por el que se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva, de manera que sea relevante para el nuevo contenido que se intenta aprender. De aquí surge una de las diferencias entre las teorías tradicionales del diseño de la instrucción, en que las actividades de aprendizaje de los estudiantes se encuentran bajo control externo, y las teorías constructivistas, en que esas actividades de aprendizaje están bajo el control del que aprende.

Ausubel (1976) plantea las tres condiciones básicas que deben darse para que se produzca el aprendizaje significativo: a) los contenidos deben ser sustantivos y no arbitrarios y deben estar internamente organizados (Pozo, 1992); b) el

---



alumno debe tener una serie de conocimientos previos que se puedan relacionar con los nuevos que va a aprender; c) la actitud del alumno debe ser favorable para aprender significativamente y establecer múltiples relaciones entre lo nuevo y lo conocido.

Desarrollando esta teoría del aprendizaje significativo, Mayer (1992) distingue tres estrategias o procesos, como él las denomina, que permiten compensar las limitaciones del sistema de procesamiento de la información y facilitan la adquisición significativa de conocimientos: las estrategias de selección, de organización y de elaboración o integración. Mediante la estrategia de selección seleccionamos de la memoria sensorial la información que interesa o resulta relevante para, posteriormente, transferirla a la memoria a corto plazo o memoria de trabajo. La estrategia de organización permite organizar la información de la memoria de trabajo en un todo coherente. A través de la estrategia de elaboración o integración se puede relacionar esa información ya organizada con el conocimiento que ya posee el sujeto en la memoria a largo plazo.

El sujeto que aprende es consciente de sus procesos de aprendizaje y posee, por tanto, habilidades metacognitivas, las cuales le permiten conocer los propios procesos cognitivos. Como señalan Nisbet y Shucksmith (1987, p. 11 y 12), "el aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo... Comprender las estrategias de aprendizaje y avanzar en el conocimiento de uno mismo, siendo cada vez más consciente de los procesos que uno utiliza para aprender, ayuda a controlar esos procesos y da la oportunidad de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje". Por lo tanto, el alumno, para obtener éxitos en sus aprendizajes, necesita, además de unos recursos cognitivos adecuados, saber qué debe hacer ante una determinada tarea, planificar la acción, sentirse capaz de resolverla, utilizar las estrategias apropiadas, etc.

---

La autorregulación de los procesos de aprendizaje está asociada, positivamente, con la utilización de todas las estrategias de procesamiento. El modelo mental de aprendizaje, en que el objetivo principal consiste en la construcción del propio conocimiento, está relacionado con la utilización de estrategias de autorregulación. El modelo mental de aprendizaje en que lo fundamental es la entrada de conocimiento proporcionado por un agente externo está relacionado con la utilización de estrategias de regulación externa.

En definitiva, el sujeto que reflexiona y es consciente de lo que sucede en su proceso de aprendizaje, lo puede regular y controlar y, además, puede controlar sus propios procesos mentales y estados afectivos y motivacionales. Esto requiere el desarrollo de actividades metacognitivas que estimulen un aprendizaje autónomo y autodirigido (Aznar, 1992). Según Lacasa y Herranz (1995), para desarrollar la capacidad de aprender a pensar para aprender, son necesarios los mecanismos de reflexión y control. Por reflexión entienden la toma de conciencia sobre la propia actividad y por control se refieren a la regulación o autorregulación de la propia actividad.

Es evidente que, cuando se concibe el aprendizaje como una construcción del conocimiento autorregulado también cambia el rol del profesor, puesto que su función no es ya la mera transmisión de conocimiento, sino que se convierte en apoyo y guía de la construcción autorregulada del conocimiento (Vermunt y Verloop, 1999). Este proceso de construcción del conocimiento se convierte en el objeto de los esfuerzos del profesor. Esto exige teorías de enseñanza que se basen en el análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos (Brown, 1994; De Corte, 1995).

---

## **2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

Dos perspectivas complementarias desde las que se abordan las investigaciones acerca de los procesos de aprendizaje y de estudio son: a) el procesamiento de la información, que parte de la psicología cognitiva y que, sobre todo, aborda el estudio de las estrategias de aprendizaje; y b) los enfoques o aproximaciones al aprendizaje del estudiante, que parte de los análisis de los informes de los estudiantes acerca de su propio proceso de estudio (Entwistle y Waterston, 1988).

Marton y Säljö (1976), considerados los pioneros de las investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje, estudiaron la manera en que los estudiantes abordaban la tarea de leer un texto, concluyendo que las diferencias encontradas en la comprensión se debían, por un lado, a los procesos utilizados por los estudiantes para enfrentarse a las tareas y, por otro, a los motivos e intenciones de éstos ante la tarea. Se agruparon las diferencias en dos categorías, dependiendo de los niveles de profundidad, implicación y comprensión de lo aprendido, dando lugar a un nivel de procesamiento superficial y a un nivel de procesamiento profundo. Estos niveles de procesamiento se corresponden, en cierta manera, con dos de los enfoques de aprendizaje que diferencian la mayor parte de los autores que trabajan en este campo. Valle, Gómez, Vieiro y Fernández (1998) resumen los tres puntos en que Biggs (1993) explica esta similitud:

- a) La diferencia se basaba en las estrategias, por un lado, de codificación para el significado (comprender el significado del artículo, cuestionar los argumentos del autor, relacionarlos con argumentos previos y experiencias personales) y, por otro, de repetición para la reproducción exacta (memorizar lo que consideraban más relevante con respecto al tipo de preguntas que creían que les iban a plantear).
-

- b) Existe un componente motivacional asociado o que precede a cada una de las estrategias.
- c) Se interpreta la combinación motivo-estrategia en el contexto académico.

Según sus características personales y lo que perciban que les exige el contexto, los estudiantes adoptarán un tipo de enfoque de aprendizaje u otro, y a su vez, la calidad del aprendizaje de los estudiantes dependerá del enfoque adoptado (Valle, Gómez, Vieiro y Fernández, 1998; Hernández Pina, 1993).

Según Biggs (1988a, 1993), el enfoque de aprendizaje está basado en una intención o motivo (¿qué quiero conseguir?) y en una estrategia (¿cómo hago para conseguirlo?) que se combinan mediante un proceso metacognitivo, denominado por el autor "meta-aprendizaje". Por tanto, el alumno, además de tener que ser consciente de sus intenciones, motivos y metas y de sus propios recursos cognitivos y medios para conseguirlos, debe también controlar la planificación de las estrategias más adecuadas. Dependiendo de las demandas instruccionales y de los motivos e intenciones del aprendiz, adoptará un determinado enfoque que, por su carácter metacognitivo, posibilitará el control de los recursos cognitivos y la dirección de la ejecución (Cabanach, G. Seijas y Mendi, 1994).

Biggs (1985) afirma que, a partir de una situación de aprendizaje formal, se pueden generar tres tipos de expectativas que encierran los motivos o intenciones del estudiante para implicarse en la tarea:

- Obtener una calificación con el mínimo esfuerzo.
  - Actualizar los propios intereses.
  - Manifestar, públicamente, la propia valía al obtener las máximas calificaciones.
-

Estos motivos, según el autor, están relacionados de manera "congruente" con unas estrategias afines:

- Reproducir lo que se percibe sin datos esenciales.
- Comprender el significado de la tarea.
- Organizar el tiempo y la dedicación adaptándolo a las demandas de la tarea.

Y esos motivos y estrategias se corresponden con tres grandes enfoques o aproximaciones al aprendizaje, que, aunque en un principio denominó "utilización", "internalización" y "logro", después llamó, de acuerdo con otras propuestas, "enfoque superficial", "enfoque profundo" y "enfoque de logro" (Biggs, 1984, 1987a) o "enfoque estratégico" (Entwistle, 1988). Aunque la adopción de los enfoques de aprendizaje va a depender de las características personales de los sujetos, de manera que generalmente se enfrentarán a las tareas de aprendizaje de una manera consistente, también las características de una situación de aprendizaje particular pueden primar sobre las personales y provocar la adopción de otro enfoque diferente (Biggs, 1991).

Se considera que los enfoques profundo y superficial son de distinta naturaleza que el enfoque estratégico o de logro porque, mientras que los dos primeros describen el compromiso del estudiante con el contenido real de la tarea, el último se refiere a la organización del contexto espacial y temporal en el que se lleva a cabo la tarea (Biggs, 1985; Porto, 1994a, 1994b; Porto, Barca, Santorum y Núñez, 1995; Valle, Gómez, Vieiro y Fernández, 1998).

---

A continuación presentamos las principales características de los tres enfoques de aprendizaje resumidas por Entwistle (1988, p. 67):

<b>Enfoque profundo</b>	<b>Enfoque superficial</b>	<b>Enfoque estratégico</b>
Intención de comprender	Intención de cumplir los requisitos de la tarea	Intención de obtener notas lo más altas posible
Fuerte interacción con el contenido	Memoriza la información necesaria para pruebas y exámenes	Uso de exámenes previos para predecir preguntas
Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior	Encara la tarea como imposición externa	Atento a pistas acerca de esquemas de puntuación
Relación de conceptos con la experiencia cotidiana	Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia	Organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados
Relación de datos con conclusiones	Foco en elementos sueltos sin integración	Asegura materiales adecuados y condiciones de estudio
Examen de la lógica del argumento	No distingue principios a partir de ejemplos	

También se han relacionado los enfoques de aprendizaje con el tipo de motivación de los sujetos (ver tabla 19) (Entwistle, 1988; Entwistle y Kozeki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983), de modo que cuando el sujeto está intrínsecamente motivado, adopta un enfoque profundo; cuando presenta miedo

al fracaso, adopta un enfoque superficial; y cuando está muy motivado por el éxito, adopta el enfoque estratégico o de logro.

Motivación	Intención	Enfoques	Procesos
Intrínseca	Comprender	Profundo	Relacionar con la experiencia y conocimientos previos
Miedo al fracaso	Cumplir los requisitos de la tarea	Superficial	Memorizar temas sueltos de información
Necesidad de rendimiento	Obtener notas lo más altas posibles	Estratégico	Asignar tiempo, esfuerzo y enfoques según la "rentabilidad"

Tabla 19. Motivación y enfoques de aprendizaje (Entwistle, 1988, p.75).

Continuando con la relación de congruencia motivo-estrategia (tabla 20), podemos afirmar que los estudiantes cuyo motivo de aprendizaje es el cumplimiento de los requisitos mínimos de la tarea, implicándose y esforzándose mínimamente, utilizarán estrategias de aprendizaje mecánico y repetitivo, adoptando el enfoque superficial. Algunos autores han demostrado que los alumnos que utilizan, únicamente, las estrategias de este enfoque no alcanzan, generalmente, resultados de aprendizaje de alta calidad.

Los estudiantes que buscan comprender, significativamente, lo que están aprendiendo, implicándose de manera activa y conducidos por un interés intrínseco, desarrollan estrategias que les permiten descubrir el significado de lo

que aprenden, relacionándolo con el conocimiento previo relevante. Estas características son propias del enfoque profundo.

Existen alumnos cuyo motivo de estudio se centra en obtener unas altas calificaciones que les permitan realzar el "yo" y la autoestima, aun no interesándoles el material, planificando adecuadamente las actividades, el esfuerzo y el tiempo. Se trataría de los alumnos que adoptan el enfoque estratégico o de logro, que, por otra parte, puede no resultar incompatible con cualquiera de los dos anteriores. Como señalan Valle, Barca, Cabanach, Porto y Santorum (1993), va a depender en gran medida de cómo perciba el alumno las demandas y exigencias del profesor en cada asignatura en particular.

<b>Enfoque</b>	<b>Motivo</b>	<b>Estrategia</b>
<b>Superficial</b>	El Motivo Superficial es instrumental: el objetivo principal es cumplir los requisitos mínimos: un equilibrio entre fracasar y trabajar más de lo que es necesario.	La Estrategia Superficial es reproductiva: el objetivo es limitarse a descubrir lo esencial y reproducirlo a través de un aprendizaje mecánico.
<b>Profundo</b>	El Motivo Profundo es intrínseco: estudiar para actualizar interés y competencia en materias académicas concretas.	La Estrategia Profunda es significativa: leer en profundidad interrelacionando con el conocimiento previo relevante.
<b>Logro</b>	El Motivo de logro está basado en la competición y en realzar el "yo": obtener altas calificaciones sea o no el material interesante.	Estrategia de Logro está basada en la organización del tiempo y el espacio de trabajo: comportarse como "estudiante modelo".

Tabla 20. Motivo y estrategia en los enfoques de aprendizaje y estudio (Biggs, 1987a, p. 11)



Según Cabanach, Barca, Lema y García-Fuentes (1992), un alumno puede combinar el enfoque superficial y el de logro si considera que puede conseguir altas calificaciones, aprendiendo mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje. Sin embargo, otro alumno puede considerar que las altas calificaciones se obtienen aprendiendo el material de manera significativa, es decir, relacionando el nuevo material de aprendizaje con los conocimientos que ya posee, de modo que combinará el enfoque profundo con el de logro.

Valle, Gómez, Vieiro y Fernández (1998) resumen las características de los "enfoques compuestos" propuestos por Biggs (1988b):

- a) Enfoque "Logro-Superficial": el motivo fundamental del estudiante es la obtención de calificaciones altas mediante la reproducción precisa de detalles.
- b) Enfoque "Logro-Profundo": el motivo fundamental del estudiante es también la obtención de calificaciones altas pero las consigue mediante la comprensión y búsqueda estratégica y organizada del significado.

### ***3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO***

#### **3.1. Concepto de estrategias de aprendizaje**

A pesar de las múltiples definiciones que existen acerca de las estrategias de aprendizaje, todos los autores coinciden en subrayar la diferencia existente entre los procesos, las estrategias y las técnicas. La utilización de estrategias de aprendizaje supone usar, de manera reflexiva, una serie de procedimientos en la realización de una determinada tarea, lo que supone algo más que la mera comprensión y utilización de las llamadas técnicas de estudio, las cuales están

---

más enfocadas al aprendizaje memorístico y presentan una mayor dificultad a la hora de realizar la transferencia a las áreas del aprendizaje escolar (Cabanach, Valle, Vázquez, 1994; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1994). Los procesos son entendidos como los componentes de ejecución (codificación, transformación, almacenamiento de la información), considerando a las estrategias como componentes de control de dichos procesos.

Mientras que las técnicas se pueden utilizar de una forma más o menos mecánica, las estrategias siempre son conscientes e intencionales, dirigidas a un objeto relacionado con el aprendizaje, de manera que son consideradas como una guía de acciones que hay que seguir y que es anterior a cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991).

Señalan estos mismos autores la diferencia que establece Schmeck (1988) entre destrezas y estrategias, considerando a las primeras, como capacidades o disposiciones de tipo genético, que han sido desarrolladas a través de la práctica, que pueden expresarse en conductas en cualquier momento y que pueden utilizarse, automáticamente, tanto de manera consciente como inconsciente, siendo las estrategias las que siempre tienen que utilizarse de manera consciente. El aprendizaje se obtiene a través de una secuencia de procedimientos que son las estrategias, pero, dentro de éstos, existen los específicos que son a los que el autor denomina tácticas de aprendizaje. La diferencia estriba en que la estrategia es un mecanismo de nivel superior al de la táctica aunque trabajen conjuntamente para producir un resultado de aprendizaje.

Como señalan Monereo y otros (1994), en el momento en que planificamos una actuación, controlamos el proceso mientras se resuelve la tarea, y valoramos la manera en que esta tarea se ha llevado a cabo, entran en juego las estrategias

---

de aprendizaje. Sternberg (1993) distingue entre "componentes de ejecución" que se corresponderían con los procesos y los "meta-componentes" equivalentes a las estrategias.

Según Derry y Murphy (1986) las estrategias son un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por un individuo en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos. Weinstein y Mayer (1986, p. 315) definen las estrategias como "conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación". Dansereau (1985) y Nisbet y Shucksmith (1987) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Mayer (1988) entiende que la estrategia es cualquier actividad utilizada por el estudiante durante su proceso de aprendizaje con el fin de optimizarlo.

Algunos autores (p.e., Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1996) las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento, añadiendo dos características esenciales: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo. El estudiante utiliza las estrategias de aprendizaje para facilitar el procesamiento, la organización, el almacenamiento y la recuperación de la información que tiene que aprender, además de planificar, regular y evaluar esos procesos en función del objetivo previamente exigido por la tarea.

Según Genovard y Gotzens (1990, p. 266), las estrategias de aprendizaje pueden definirse como "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender". Esta definición

---

parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje; por un lado, los procedimientos que un estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información objeto de aprendizaje para su óptima codificación (Cabanach, Valle y Vázquez, 1994).

Monereo (1994) entiende las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes (Justicia y Cano, 1993): Las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno (Palmer y Goetz, 1988), están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Garner, 1988).

García Ros, Clemente y Pérez González (1994) destacan una serie de aspectos en cuanto a las estrategias de aprendizaje: a) son procedimientos planificados, encargados de seleccionar y organizar los mecanismos cognitivos y metacognitivos para enfrentarse a situaciones de aprendizaje, globales o específicas; b) el aprendizaje de una estrategia concreta puede afectar al estado afectivo y motivacional del sujeto, o a la manera de selección, adquisición, organización e integración del nuevo conocimiento; c) se pueden aprender con un cierto grado de automaticidad, aunque generalmente se emplean en las actividades de forma deliberada, planificada y consciente; d) necesitan ser usadas con flexibilidad ya que dependen del contexto de las situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje; y e) se consideran como una secuencia de

---

actividades más que como un hecho aislado, es decir, se precisa adquirir tanto los procesos componentes de la secuencia como la rutina necesaria para organizar estos mismos procesos.

La importancia de las estrategias de aprendizaje se enfatizó al considerar la autorregulación. Se demostró que los estudiantes estratégicos aprenden más rápido, rinden mejor y presentan percepciones de control más elevadas de los factores externos que los estudiantes no estratégicos. Pero el hecho de que los estudiantes conozcan las estrategias de aprendizaje no asegura que las utilicen de manera autorregulada, por lo que el conocimiento de las estrategias es un importante pero insuficiente componente de la autorregulación.

Aunque son muchos los autores que han intentado definir de forma clara los términos relacionados con las estrategias, no se ha llegado a un consenso sobre si un procedimiento, en una determinada situación de enseñanza-aprendizaje, se refiere a una estrategia, a una técnica o a una táctica de estudio al servicio de una estrategia.

### **3.2. Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje**

Como hemos visto en el apartado anterior, existen múltiples definiciones de las estrategias de aprendizaje, que a su vez proporcionan distintas clasificaciones de las mismas, de las cuales presentaremos las que consideramos más relevantes.

Wenstein (1982) clasifica las estrategias de la siguiente manera: a) estrategias rutinarias, o habilidades básicas de estudio o memorización; b) estrategias físicas, o la anotación de las diferencias entre palabras y partes de las palabras; c) estrategias imaginativas, o la creación de un tipo de imagen mental; d) estrategias de elaboración, o relación de la nueva información con el

---

conocimiento previo del sujeto; y, e) estrategias de agrupación, o recuperación del material según algún esquema de clasificación.

Kirby (1984) plantea un continuo entre *microestrategias*, que se caracterizan por ser más específicas de cada tarea, estar más relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, más próximas a la ejecución, siendo más susceptibles de instrucción, y *macroestrategias*, de carácter menos concreto o más generalizables, a menudo entrelazadas con factores emocionales y de motivación, más relacionadas con diferencias culturales y estilísticas y, por consiguiente, más difíciles de cambiar mediante la instrucción.

Dansereau (1985) distingue entre estrategias de aprendizaje *primarias*, que operan directamente sobre el material de aprendizaje y que incluyen las estrategias de comprensión-retención y de recuperación-utilización, y estrategias *de apoyo*, que aunque no se centran directamente sobre el aprendizaje, permiten mejorar las condiciones en que éste se produce y mantener un clima cognitivo adecuado, mediante el establecimiento de condiciones ambientales favorables, la elaboración y programación de metas, el control de la atención y la evaluación, etc. (ver figura 4).

El MURDER de primer grado se refiere a la comprensión y a la retención y las siglas representan las subestrategias que lo forman: *Mood* o estar en una disposición favorable al aprendizaje, *Understanding* o leer para comprender el material de aprendizaje, *Recalling* o recordar lo aprendido y corregir dicho recuerdo, *Digest* o almacenar el material para asimilarlo, *Expanding* o ampliar el conocimiento, y *Reviewing* o revisar los errores. El MURDER de segundo grado se refiere a la recuperación y utilización de la información e incluye las siguientes subestrategias: *Mood* o estar en disposición favorable, *Understanding* o comprender los requerimientos de la tarea, *Recalling* o recordar las ideas principales en cuanto a los requerimientos de la tarea, *Detailing* o detallar las

---

ideas principales, *Expanding* o ampliar la información y, *Reviewing* o revisar la adecuación de la respuesta final.

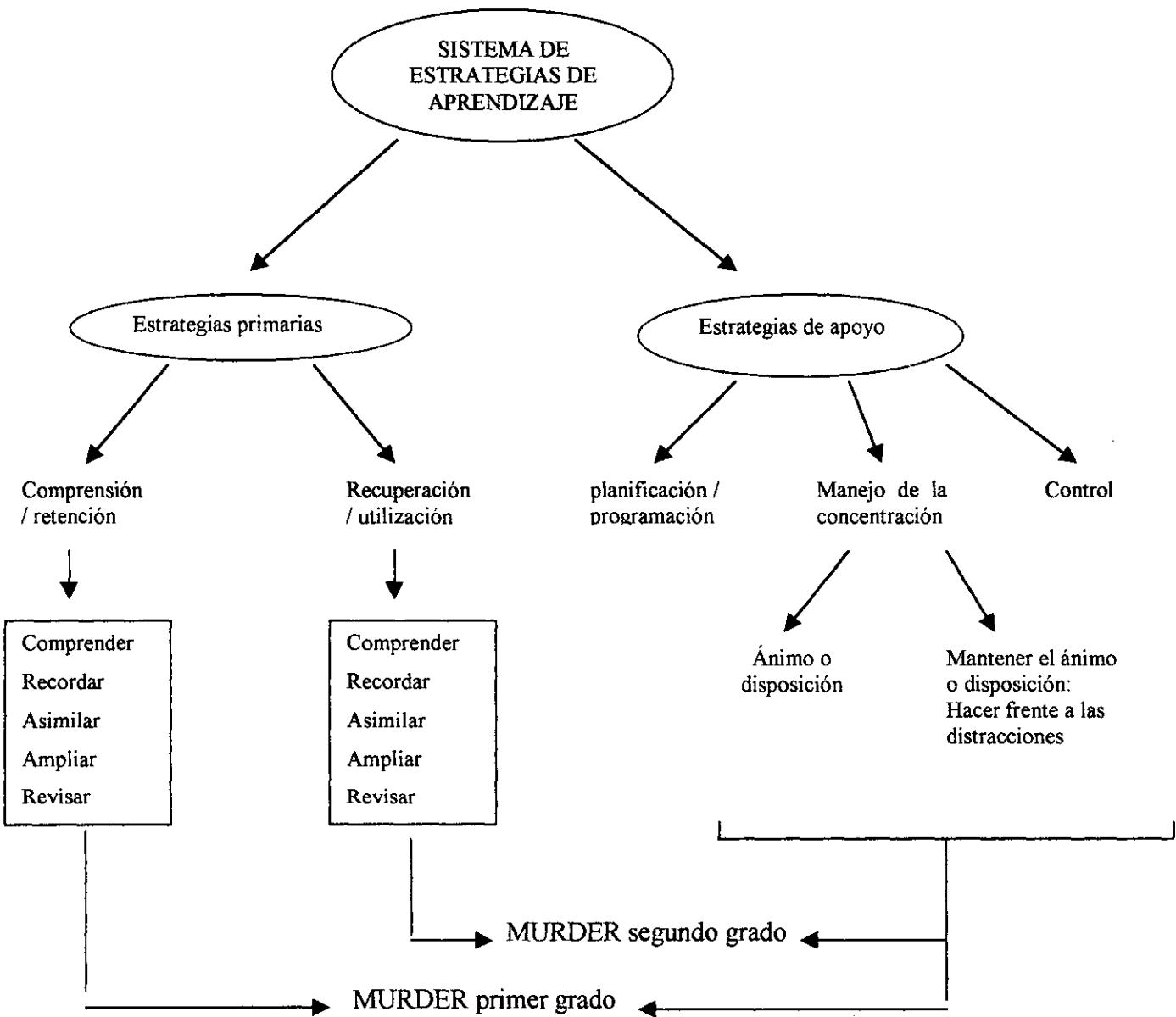


Figura 4. Sistema de estrategias de aprendizaje (Dansereau, 1985, p. 219)

Nisbet y Shucksmith (1986) proponen la siguiente jerarquía de estrategias de aprendizaje: a) estrategia central (estilo, método de aprendizaje), que guarda relación con las actitudes y motivaciones y que se encuentra en la cúspide de la jerarquía; b) macroestrategias, que se asemejan a la clasificación de Kirby (1984), entendidas como procesos ejecutivos estrechamente relacionados con el conocimiento metacognitivo, altamente generalizables, se perfeccionan con la edad y la experiencia, aunque difícilmente con la enseñanza; y, c) microestrategias (procesos ejecutivos), menos generalizables, más fáciles de enseñar, forman un continuo con las habilidades de orden superior y son específicas de cada tarea.

Según Nisbet y Shucksmith (1986) los estudiantes utilizan generalmente una serie de actividades que difieren según se incluyan dentro de las macroestrategias o dentro de las microestrategias. Dentro de las macroestrategias, el estudiante puede realizar las siguientes actividades: a) control, intentando continuamente adecuar los esfuerzos, respuestas y descubrimientos a las cuestiones o propósitos iniciales; b) comprobación o verificación preliminar de la realización y los resultados; c) revisión, modificando los objetivos o planteando otros nuevos; y, d) autoevaluación o valoración final tanto de los resultados como de la ejecución de la tarea.

Las actividades que se incluyen dentro de las microestrategias son: a) formulación de cuestiones, estableciendo hipótesis, fijando objetivos y parámetros a una tarea, identificando la audiencia de un ejercicio oral, relacionando la tarea con trabajos anteriores, etc.; y, b) planificación, determinando tácticas y calendario, reduciendo la tarea o problema a sus partes integrantes, decidiendo qué habilidades físicas o mentales son necesarias.

---



Wenstein y Mayer (1986) han aportado una taxonomía que, reformulada varias veces, ha dado lugar a ocho categorías de estrategias con diferentes procedimientos y métodos que facilitan los procesos de codificación en el aprendizaje del estudiante. Estas categorías de estrategias de aprendizaje según Weinstein y Mayer son las siguientes:

- 1) Estrategias de repetición para tareas básicas de aprendizaje, mediante las que se pretende seleccionar y adquirir la información de manera que se pueda transferir los materiales a la memoria de trabajo. Estarían incluidas la copia, el registro, la repetición y rutinarización de técnicas de estudio básicas.
  - 2) Estrategias de repetición para tareas complejas de aprendizaje, situadas en un nivel superior a las anteriores y relacionadas con los procesos de selección, prestando atención a los aspectos más relevantes de la tarea de aprendizaje y con la adquisición de la información, asegurándose de que el material estudiado se transfiera a la memoria de trabajo para su posterior estudio.
  - 3) Estrategias de elaboración para tareas simples de aprendizaje, mediante las que el alumno establece asociaciones internas entre dos o más ítems incluidos en el material de aprendizaje, y que se pueden emplear en el aprendizaje serial, de pares asociados o de listas de recuerdo libre. Se incluye, por ejemplo, la formación de una frase, la formación de una imagen mental que asocie dos o más ítems, etc.
  - 4) Estrategias de elaboración para tareas complejas de aprendizaje, incluyendo los procesos que permiten la integración de la nueva información con los conocimientos que ya posee el estudiante, como los resúmenes, la toma de notas generativa o la creación de analogías.
-

- 5) Estrategias de organización para tareas simples de aprendizaje, que implican una organización de la información diferente a la inicial de manera que facilite su recuerdo, por ejemplo, mediante la clasificación o agrupación.
  - 6) Estrategias de organización para tareas complejas de aprendizaje, que relacionan las partes de la información y las integran en un todo de modo que queden estructuradas. Se apoyan en el dominio de sistemas de agrupamiento, ordenación y categorización de datos. Se trata, principalmente, de seleccionar la información y construir relaciones entre las ideas disponibles en la memoria de trabajo. Se puede incluir, la elaboración de esquemas o la organización del material, los mapas conceptuales.
  - 7) Estrategias de control de la comprensión, calificadas como las más propiamente metacognitivas, puesto que conllevan la planificación y el establecimiento de metas, la regulación del propio proceso de elaboración, evaluándolo y modificándolo en función de los resultados de aprendizaje obtenidos y de la retroalimentación y la evaluación final de la propia actuación. De esta manera, el estudiante puede controlar el desarrollo de su propio proceso de conocimiento y elaboración de la información.
  - 8) Estrategias afectivo-motivacionales, que se utilizan para prestar atención y mantenerse atento a los estímulos del aprendizaje, controlar los niveles de ansiedad, establecer y mantener la motivación y repartir el tiempo de forma eficaz; de esta manera se puede conseguir un entorno de aprendizaje más agradable.
-

Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste (1987) establecen cuatro grupos de estrategias: 1) estrategias atencionales, que incluyen la fragmentación y el enfoque exploratorio; 2) estrategias de codificación, con la repetición, la elaboración y la organización; 3) estrategias de control de la comprensión, entendiendo por metacognición no sólo el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos, sino además, la capacidad para controlar esos procesos, organizando, controlando y modificando, en función de los propios procesos de aprendizaje. Abarcan el conocimiento del conocimiento declarativo, procedimental, y condicional y el control ejecutivo con las actividades de evaluación, planificación y regulación; y, 4) estrategias afectivas, que pretenden la reducción de la ansiedad.

Posteriormente, Beltrán (1993) establece la diferencia entre estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas, las cuales comprenden otras que vamos a señalar a continuación. Las estrategias cognitivas comprenden las de: a) sensibilización, que a su vez incluyen las de motivación (atribución causal, búsqueda de éxito, etc.), las de actitudes (formación, cambio, mantenimiento) y las de emoción (control emocional); b) atención (atención global, selectiva y sostenida); c) adquisición (selección, repetición, organización y elaboración); d) personalización (creatividad, pensamiento crítico, autorregulación); e) recuperación (búsqueda dirigida, búsqueda al azar, etc.); f) transfer (de alto nivel, de bajo nivel); y, g) evaluación (inicial, final, normativa, criterial, etc.). En cuanto a las estrategias metacognitivas distingue entre: a) conocimiento (de la persona, tarea y estrategia) y, b) control (planificación, regulación y evaluación).

Vermunt (1999), que considera las estrategias de aprendizaje como combinaciones particulares de las actividades de aprendizaje que los estudiantes utilizan para alcanzar sus metas de aprendizaje, establece la siguiente clasificación de actividades (ver tabla 21): a) las actividades de procesamiento cognitivo son aquellas que utilizan los estudiantes para procesar el material y

---

que llevan directamente a los resultados de aprendizaje en términos de cambios en el conocimiento, comprensión y habilidad; incluyen la relación/estructuración, el análisis, la concretización/ aplicación, el procesamiento crítico y la selección; b) las actividades de aprendizaje afectivas, son las que utilizan los estudiantes para enfrentarse con las emociones que surgen durante el aprendizaje y que llevan a un estado de ánimo o humor que puede tener un efecto positivo, negativo o neutral en el progreso de los procesos de aprendizaje; incluye la motivación/ expectativa, concentración/ esfuerzo, atribución, juicio de uno mismo, valoración, tratamiento de las emociones; c) las actividades de regulación metacognitiva, distinguiendo la orientación/ planificación, monitorización/medición/diagnóstico, ajustamiento, evaluación/reflexión.

<b>Cognitiva</b>	<b>Afectiva</b>	<b>Reguladora</b>
Relación/estructuración	Motivación /expectativa	Orientación/planificación
Análisis	Concentración/esfuerzo	Monitorización/medición
Concretización/aplicación	Atribución	/
Procesamiento crítico	Autojuicio	diagnóstico
Selección	Valoración	Ajustamiento
	Tratamiento de emociones	Evaluación/reflexión

Tabla 21. Clasificación de las actividades de aprendizaje (Vermunt, p. 259, 1999).

Tal y como afirman García Ros, Clemente y Pérez González (1994) las distintas clasificaciones expuestas no es que sólo no sean contradictorias, sino que además tienen varios puntos en común, como por ejemplo, dentro de las microestrategias de Kirby estarían comprendidas las de repetición y elaboración de Weinstein y Mayer que también podrían incluirse en las estrategias primarias de Dansereau. Por otro lado, las estrategias de control y las estrategias afectivas estarían relacionadas con las macroestrategias o con las estrategias de apoyo.

### **3.3. Aprendizaje autorregulado**

Zimmerman y Schunk (1989) definen el aprendizaje autorregulado en términos de autogeneración de pensamientos, sentimientos y acciones que están sistemáticamente orientados al logro de las metas de los estudiantes.

Pintrich (1995) incluye, en el aprendizaje autorregulado, por un lado, la activación y dirección de metas y, por otro, el autocontrol de la conducta, de la motivación y de la cognición para las tareas académicas. Por lo tanto, el estudiante autorregulado controlará recursos como su tiempo, su entorno, y el apoyo de sus compañeros y profesores, además de sus creencias motivacionales, como la eficacia y orientación de meta. La autorregulación de la cognición incluye el control de varias estrategias cognitivas como el uso de estrategias de procesamiento profundo que favorecen el aprendizaje y la ejecución del estudiante.

Winne (1995) describe el aprendizaje autorregulado como un proceso inherentemente constructivo y autodirigido. En definitiva, la autorregulación se define como la capacidad del individuo para modular su conducta de acuerdo con las circunstancias de cambio internas y externas, lo cual comprende la implementación de operaciones específicas como la planificación, la ejecución y el control (Boekaerts, 1994; Corno y Rohrkemper, 1985; Schunk, 1991; Zimmerman, 1994).

Según Boekaerts (1999, p. 446) la auto-regulación significa "ser capaz de desarrollar conocimiento, habilidades y actitudes que se pueden transferir desde un contexto de aprendizaje a otro y desde situaciones de aprendizaje en que esta información ha sido adquirida a un contexto de trabajo y de ocio". Esta autora distingue tres escuelas de pensamiento que han contribuido a clarificar el aprendizaje autorregulado: 1) la investigación sobre los estilos de aprendizaje; 2) la investigación sobre los estilos de regulación y metacognición; y 3) las

---

teorías del self que incluyen la conducta dirigida hacia las metas. Teniendo en cuenta lo anterior, realiza un modelo de los tres estratos del aprendizaje autoregulado (ver figura 5).

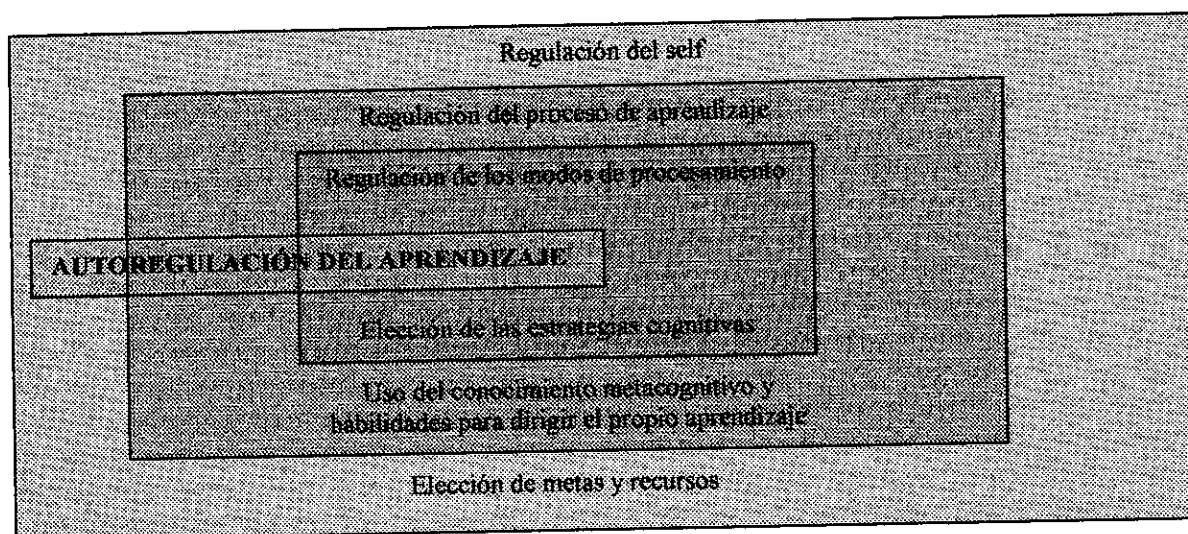


Figura 5. Modelo de tres estratos del aprendizaje autorregulado (Boekaerts, p. 449, 1999).

Debido a la gran cantidad de modelos que existen acerca de la autorregulación del aprendizaje nos vamos a centrar en el de Boekaerts puesto que contempla aspectos ya comentados y que nos interesan en este trabajo. Incluye en el centro del modelo todo lo referente a los estilos de aprendizaje ya que considera que para comprender los procesos de autorregulación es muy importante, aunque no suficiente, describir la manera en que los estudiantes aprenden habitualmente, pero sin olvidar si éstos perciben la preferencia entre modos de pensamiento alternativos (Winne, 1995).

Además de los estilos de aprendizaje, la autora incluye en la mitad del modelo un segundo aspecto clave de la autorregulación, que es la capacidad de los estudiantes de dirigir su propio aprendizaje. Los investigadores que se han

centrado en la metacognición definieron el aprendizaje exitoso como la obtención del conocimiento metacognitivo para la organización del propio aprendizaje de forma que se pudiera conseguir un conocimiento y habilidades en un dominio específico. Los estudiantes que obtienen éxitos en el aprendizaje son capaces de transferir rápidamente los conocimientos y estrategias adquiridas en una situación a nuevas situaciones. Se han identificado varios parámetros del procesamiento cognitivo exitoso que incluyen la utilización de habilidades metacognitivas tales como la orientación, planificación, ejecución, monitorización, evaluación, y corrección (Brown, 1987; Weinstein y Mayer, 1986).

Boekaerts y Simons (1995) consideran fundamental introducir en este punto la distinción entre la regulación interna, externa o compartida. Los estudiantes regulan su aprendizaje internamente cuando especifican sus propias metas de aprendizaje y no necesitan instrucciones o guías de los otros para elegir una estrategia de aprendizaje o de solución de problemas. Sin embargo, los estudiantes que dependen de los otros para comenzar o completar la realización de una tarea necesitan una regulación externa para dirigir su aprendizaje. También existen formas mixtas de regulación que suceden cuando estudiantes y profesores comparten las funciones de regulación. Vermunt (1992) y Vermetten, Vermunt y Lodewijks (1995) apoyaron su hipótesis de que un estilo de procesamiento profundo está asociado con una preferencia hacia los ambientes de aprendizaje dónde las formas internas de regulación son posibles, mientras que un estilo de procesamiento a un nivel superficial coincide con una preferencia de la regulación externa.

La mayoría de los investigadores ha estudiado el aprendizaje autorregulado centrándose en el estilo de aprendizaje de los estudiantes y en si los estudiantes guían y dirigen su propio proceso de aprendizaje, lo que ha llevado a que, como señala Boekaerts (1999), la mayoría de los programas instruccionales y de

---

aprendizaje basados en estas investigaciones se hayan centrado en modificar aspectos cognitivos de los procesos de aprendizaje pero no aspectos motivacionales y afectivos. Es decir, se han centrado en el control metacognitivo y no se han integrado otros sistemas de control como por ejemplo, el control de la motivación, el control de la acción, y el control de la emoción. Por ello, Boekaerts añade un tercer factor relacionado con el auto sistema y la conducta dirigida hacia una meta.

Los estudiantes se comprometen con las metas que ellos mismos eligen, lo cual implica la capacidad para definir las actividades acordes con sus deseos, necesidades, expectativas, y la capacidad para proteger sus propias metas de otras alternativas. Algunos autores (Higgins, 1987; Kuhl y Gotske, 1994; Ryan, 1991) señalan que los estudiantes que son conscientes metacognitivamente de las elecciones que hacen y de cómo invertir los recursos necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje pueden no estar dispuestos a hacerlo en ciertos contextos. Esto puede deberse, por ejemplo, a que los estudiantes pueden pensar que la planificación, monitorización y evaluación de los procesos de aprendizaje requieren demasiado tiempo y esfuerzo.

Los autores establecen una clara distinción entre las actividades de aprendizaje auto-iniciadas por el estudiante y las actividades de aprendizaje iniciadas por el profesor. Las primeras ocurren espontáneamente o derivan de las metas personales de los estudiantes, mientras que las segundas las inicia el profesor o derivan de los deseos, necesidades o expectativas de los otros. Precisamente para formar una intención de aprendizaje es necesario, según Boekaerts (1999), el control de la motivación (capacidad para activar argumentos positivos que dan valor a la tarea y considerarse competente para llevarla a cabo) y añade que el bajo control de la motivación puede ser compensado por el control de la volición o capacidad para iniciar, persistir y retirarse de una tarea.

---



Boekaerts (1999) señala que éste es un proceso de aprendizaje que requiere que los estudiantes estén dispuestos a considerar varios aspectos del self, por ejemplo, el auto-compromiso, la auto-implicación y la asignación de recursos, como objetivos para la autorregulación (por eso se señala en la figura la regulación del self).

También McCombs y Marzano (1990) consideran importante el papel del self en aprendizaje autorregulado, entendiendo la responsabilidad como una característica nuclear en la autorregulación. Dos actividades fuertemente relacionadas con este sentido de la responsabilidad son el autojuicio y la evaluación. La teoría cognitiva social considera que la autorregulación comprende tres subprocesos: la autoobservación, el autoevaluación, y la autorreacción (Schunk, 1989) que desarrollaremos en el siguiente apartado.

Para finalizar resumimos las cuatro actividades que Masui y De Corte (1999) consideran que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, como son la orientación, planificación, autoevaluación y reflexión, asumiendo que la orientación y la planificación preceden a las otras actividades reguladoras. La *orientación* es la preparación del propio aprendizaje o proceso de solución de problemas examinando las características del aprendizaje o la tarea a resolver, pensando posibles y deseables metas y actividades cognitivas e inspeccionando el conocimiento, interés, capacidades y factores contextuales más importantes. Es decir, las actividades de orientación proporcionan una oportunidad para evaluar las características y competencias propias como aprendiz, incluyendo el conocimiento y las actitudes. A través de la *planificación* se toman de una serie de decisiones sobre cómo enfocar el aprendizaje o el proceso de resolución de problemas basado en la información recogida a través de la orientación.

Mediante la *autoevaluación* se comprueba si los resultados intermedios se corresponden con los requisitos del aprendizaje o la tarea de resolución de

---

problemas, siendo necesaria para llevar a cabo una estimación de los esfuerzos necesarios para efectuar el aprendizaje o la solución de problemas de una manera exitosa. La autoevaluación genera muchas clases de sentimientos, de modo que el hecho de hacer frente a las emociones implica la capacidad de fomentar o recuperar sentimientos positivos y reaccionar de manera constructiva ante los sentimientos negativos. Como en alguna situación es importante identificar el problema o la tarea de aprendizaje, diseñar un plan de acción y evaluar el alcance de las metas, el autor considera oportuno centrarse en la orientación, planificación y autoevaluación.

La cuarta actividad, la *reflexión* o el hecho de pensar acerca de los factores que influyen tanto en el proceso de aprendizaje y resolución de problemas como en los resultados, está íntimamente relacionada con la atribución causal. Según este autor, la reflexión es una característica fundamental de la autorregulación y una condición necesaria para conseguir una regulación consciente (Brown, 1987) y la expansión de un cuerpo de conocimiento metacognitivo explícito. Perkins y Salomon (1989) denominaron a la reflexión el "alto camino hacia el transfer". Schunk y Zimmerman (1994) concluyeron que la autoevaluación o el autojuicio es un componente crítico de la autorregulación.

### **3.4. Procesos y estrategias implicados en el aprendizaje autorregulado**

Según Pressley et al. (1990) y Weinstein y Mayer (1986), las estrategias de aprendizaje son planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso. Entre otras actividades, las estrategias incluyen seleccionar y organizar la información, repasar el material de aprendizaje, relacionar el nuevo material con el ya existente en la memoria y hacerlo más significativo. Las estrategias también comprenden técnicas para crear y mantener un clima de aprendizaje positivo; por ejemplo, formas de superar la ansiedad ante los exámenes, de mejorar la autoeficacia, de apreciar el valor del aprendizaje y de desarrollar expectativas y

---

actitudes positivas (Weinstein y Mayer, 1986). El uso de estrategias es una parte integral de las actitudes del aprendizaje autorregulado porque ofrecen a los estudiantes mayor control sobre el procesamiento de la información (Rigney, 1978).

Además nos parece interesante señalar los tres procesos en la autorregulación del aprendizaje considerados por la teoría social cognitiva, como son la autoobservación, la autoevaluación y la autorreacción (Bandura, 1986; Schunk, 1989, 1994). Según Bandura (1986), la **autoobservación** consiste en prestar una atención deliberada al propio comportamiento, apoyándose en tres fuentes de información: a) la tarea y el contexto en que está situada; b) el conocimiento, habilidades y estrategias relevantes para la tarea en ese contexto; c) el propio autoconcepto, las emociones y las metas a alcanzar a corto y a largo plazo.

El estudiante, una vez percibidos los requisitos de la tarea, genera una serie de expectativas de resultado (esperanza de obtener ciertos resultados o consecuencias) y de eficacia (los sujetos creen que son capaces de conseguir tales resultados). A partir de esas percepciones y expectativas, los estudiantes se sentirán interesados e intrínsecamente motivados para, mediante la utilización de las estrategias adecuadas, poder cumplir los requisitos de la tarea. Puede ocurrir que el estudiante considere que esos requisitos son demasiado difíciles o que no tiene las habilidades suficientes para llevar a cabo con éxito la tarea, de manera que el bajo control personal percibido hace que disminuyan las expectativas y las esperanzas de éxito. El estudiante debe encontrar el modo de modificar esas percepciones negativas puesto que si no, el interés y el esfuerzo disminuirán (McCombs, 1988).

La autoobservación debe ir seguida de la **autoevaluación** para establecer la comparación entre la propia actuación y las metas establecidas inicialmente, de modo que le permita al estudiante considerar los recursos necesarios para la

---

realización de la tarea. Las autoevaluaciones reflejan, en parte, la importancia de lograr las metas. Si a un estudiante no le interesa su logro, ni lo evaluará ni se esforzará por mejorarlo (Bandura, 1986). Los estudiantes que no valoren sus metas, no estimarán su progreso en el aprendizaje. Como resultado de la valoración de estos aspectos se pueden generar emociones positivas, si el estudiante considera que está progresando, o emociones negativas, si no ve posible el alcance de los objetivos propuestos, de manera que en el primer caso aumentará su nivel percibido de autoeficacia y seguramente mantendrá su nivel motivacional y, en el segundo caso, por el contrario, disminuirá su autoeficacia percibida y posiblemente su motivación. A partir de este momento es importante la utilización de las estrategias cognitivas, motivacionales y de gestión de recursos implicadas en la autorregulación del aprendizaje

Por **autorreacción** se entiende la generación, a partir de las valoraciones realizadas, de reacciones cognitivas, afectivas y comportamentales que afectan a las creencias sobre el progreso y a las emociones. Una vez finalizada la tarea, el estudiante autoevalúa su nivel de ejecución, comparándolo con las metas previamente establecidas, con lo que han hecho los otros o utilizando criterios externos, información que utilizará para, finalmente, atribuir los resultados a diferentes causas.

Existen tres categorías de estrategias que los estudiantes deben poseer para regular su propio aprendizaje (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986- citado en Pokay y Blumenfeld, 1990-; González y Tourón, 1992): estrategias de aprendizaje cognitivas, estrategias autorregulatorias y estrategias motivacionales. El estudiante necesita conocer las estrategias pero, sobre todo, saber cuál debe utilizar de modo que pueda detectar los desajustes que se producen en su proceso de aprendizaje y asignar los recursos motivacionales,

---

cognitivos y comportamentales con el fin de alcanzar las metas previamente establecidas (Boekaerts, 1995).

### ***3.4.1. Estrategias cognitivas***

Mediante las estrategias cognitivas, los estudiantes seleccionan, elaboran y organizan la información de tal forma que sea posible su comprensión a un nivel profundo (Pintrich y de Groot, 1990). Se refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Según González y Tourón (1992), se trata de un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje.

Boekaerts (1996) utiliza este término para referirse a los procesos cognitivos y la conducta que los estudiantes utilizan durante las experiencias de aprendizaje para completar una asignación o realizar una meta implicada en la tarea académica. Según Vermunt (1999) son aquellas que utilizan los estudiantes para procesar el material y que llevan directamente a los resultados de aprendizaje en términos de cambios en el conocimiento, comprensión y habilidad.

Coinciden con las microestrategias de Kirby (1984) y Weinstein y Mayer (1986) incluyen dentro de éstas las estrategias de repetición, de elaboración y de organización que, como hemos visto anteriormente, se pueden aplicar a tareas simples de memoria (p.e., recordar información, palabras o listas) o a tareas más complejas en las que hay que comprender la información (p.e., comprender una parte de un texto o una lectura). Añadimos, además, la selección o esencialización, la aplicación y el procesamiento crítico.

La **estrategia de repetición** se refiere a la pronunciación, nombramiento o repetición de los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje,

---

considerado por Beltrán (1993) como un mecanismo de la memoria que permite mantener el material en la memoria a corto plazo para posteriormente realizar el transfer a la memoria a largo plazo. Se utiliza, habitualmente, en las tareas que exigen una memorización mecánica de la información, y no en tareas complejas en que se requiera una profunda comprensión, puesto que no permiten, por sí solas, establecer conexiones entre la nueva información y los conocimientos que el alumno posee en la memoria a largo plazo (García y Pintrich, 1994; Weinstein y Mayer, 1986).

Pero, a pesar de esto y como señala Pozo (1992), es la estrategia que antes se adquiere utilizándose de forma espontánea a los once o doce años, y a medida que aumenta la edad se usa de una manera más selectiva y precisa. Las estrategias de repetición ayudan al estudiante a obtener y seleccionar la información importante de listas o textos y guardar esta información activa en la memoria de trabajo, durante un corto período de tiempo, aunque no se pueda reflexionar a un nivel profundo de procesamiento (Pintrich, 1999). Pero a su vez, su utilización puede constituir un primer paso para la posterior utilización de estrategias más complejas.

Beltrán (1993, 1996) incluye dentro de las estrategias cognitivas las **de selección o esencialización** (Hernández y García, 1991) mediante las que se selecciona la información más relevante para facilitar su procesamiento y comprensión. Se trata de analizar, mediante la relación y comparación, las ideas que aparecen en un determinado texto, para sintetizarlas, separando lo relevante de lo irrelevante. Algunas de las técnicas que contribuyen a desarrollar esta estrategia son el vistazo inicial, el subrayado, el resumen, la selección de la idea principal y el estudio de determinadas partes más cuidadosamente que otras.

---

Por lo tanto, las actividades de selección son necesarias para reducir grandes cantidades de información mediante la distinción entre las ideas principales y las secundarias, subrayar los conceptos centrales, estudiar lo más importante, tomar notas y prestar especial atención a ciertos tipos de información como hechos y definiciones, elaborar esquemas, etc. (Vermunt, 1999).

La **estrategia de organización** permite combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo (Beltrán, 1993). Incluye la selección de la idea principal del texto, resumen del texto o del material de aprendizaje, y la utilización de una variedad de técnicas específicas para seleccionar y organizar las ideas del material (p.e., dibujar una red o mapa de las ideas importantes, realizar diagramas, identificar la estructura de los textos) (Weinstein y Mayer, 1986). Estas estrategias permiten una comprensión más profunda del material de aprendizaje en comparación con las de repetición.

Por lo tanto, y dependiendo de si queremos obtener un aprendizaje más o menos significativo, podemos recurrir a las estrategias de organización complejas o a las estrategias de organización simples. Cuando el material de aprendizaje es arbitrario o poco significativo y se pretende construir una estructura externa que sirva de apoyo al aprendizaje, podemos utilizar las estrategias de organización simples, muy usadas por los estudiantes y recomendadas para mejorar el rendimiento mnésico. Entre los métodos mnemotécnicos clásicos tenemos el método PEG (percha o gancho), el método LOCI, el método de la primera letra, el método de la palabra clave (keyword), etc. También se pueden incluir en las tareas básicas la agrupación (clustering) de elementos en categorías, tomando como base sus características o atributos.

Las estrategias de organización complejas se utilizan para analizar la estructura de un texto, seleccionando las ideas principales y secundarias y estableciendo relaciones entre ellas, lo cual nos permite elaborar tablas y esquemas para

---

organizar el material e identificar la estructura textual. El networking es una estrategia organizativa que consiste en la identificación de los diferentes tipos de conexiones existentes entre las ideas. Al subrayado también se le puede incluir en este grupo de estrategias si supone la puesta en marcha de procesos generativos y constructivos de búsqueda de ideas y de relaciones entre ellas. Si en el resumen incorporamos ideas que no aparecen en el texto, se le puede considerar una estrategia organizativa.

Mediante las ***estrategias de elaboración*** se integra el nuevo material con el que ya posee el sujeto en la memoria, estableciendo estructuras de significado más amplias y, en definitiva, consiguiendo un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976). Beltrán (1993) considera que mientras que la elaboración establece conexiones externas al relacionar la nueva información con la antigua, la organización establece conexiones internas relacionando unos datos informativos con otros. Incluyen el resumen del material para ser aprendido, la creación de analogías, la toma de notas generativa o activa para reorganizar y establecer relaciones entre las ideas, la explicación de las ideas para que puedan ser aprendidas por otros, y plantear preguntas y respuestas (Weinstein y Mayer, 1986). Así, se agrega algo a la nueva información para hacerla más significativa.

Aunque a veces se incluye la realización de resúmenes como una estrategia organizativa puesto que se considera una estrategia de estructuración, Weinstein y Mayer (1986) siguen considerándola dentro de las estrategias de elaboración porque cuando la utiliza el alumno es para relacionar y dar una nueva estructura, de manera creativa, a la información más relevante.

Las estrategias de elaboración y organización se asocian con enfoques de aprendizaje profundos y las de repetición se asocian con el enfoque superficial (Nolen, 1988; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991). Pozo (1989b, 1990), además considera que las estrategias de elaboración y organización se

---



relacionan con un aprendizaje de reestructuración, mientras que las de repetición se relacionan con un aprendizaje asociativo. De todas las maneras, Weinstein y Mayer (1986) consideran que estas tres estrategias de repetición, organización y elaboración son independientes porque los procedimientos que elaboran la información, a menudo, también, la repasan y organizan.

A través de las **estrategias de aplicación** los estudiantes utilizan el conocimiento adquirido para comprender el mundo que les rodea de un nuevo modo, utilizan la materia para interpretar experiencias y acontecimientos actuales, etc. Schmeck, Geisler-Breistein y Gercy (1976) y Vermunt (1999), denominan actividades de concretización a pensar ejemplos y aplicaciones prácticas, comparar la información de la materia de estudio con experiencias personales y conectar los temas con los fenómenos diarios reales.

Las **estrategias de procesamiento crítico** se refiere a pensar junto con los autores, profesores y compañeros, recurriendo a las propias conclusiones basadas en hechos y argumentos, antes que aceptar todo lo que se dice o escribe. Por ejemplo, examinar si las conclusiones y puntos de vista de otras personas están de acuerdo con los hechos, realizar sus propias interpretaciones y opiniones, y formar un juicio personal de la exactitud de la información presentada (Paul, 1990). Marton (1988) describe este modo de aprendizaje como "activo".

### ***3.4.2. Estrategias de autorregulación y metacognitivas***

Si mediante las estrategias cognitivas se ejecuta el aprendizaje, mediante estas estrategias los estudiantes planifican, controlan y evalúan su propia cognición. Reflejan la intención del estudiante de planificar, monitorizar y regular sus estrategias cognitivas (Pintrich y de Groot, 1990). Se trata de un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como del

---

control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Vamos a considerar las estrategias metacognitivas, por un lado, y las de control y gestión de recursos, por otro.

### **a. Estrategias metacognitivas**

Podemos distinguir dos aspectos generales de la metacognición, por un lado, el conocimiento de la cognición y, por otro, la auto-regulación de la cognición (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983; Flavell, 1979). Equivalen a las macroestrategias de Kirby (1984) y a las estrategias de control o supervisión de la comprensión de Weinstein y Mayer (1986).

La regulación metacognitiva de los procesos de aprendizaje se refiere a ejercer el control del propio procesamiento afectivo y cognitivo de la materia. La autorregulación, según Vermunt (1999), significa, por ejemplo, el empleo flexible de diferentes actividades de procesamiento, dependiendo de las circunstancias y de los resultados de aprendizaje. Incluye la orientación/planificación, el control/valoración/diagnóstico, el ajuste, y la evaluación/reflexión, clasificación semejante a la establecida por la mayoría de los modelos de control cognitivo o de estrategias de autorregulación: planificación, supervisión y regulación (Boekaerts, 1996; Corno, 1986; García y Pintrich, 1994; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994; Pintrich y García, 1991; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich, 1989; Zimmerman y Martínez- Pons, 1986, 1988). Aunque estos tres tipos de estrategias están muy relacionados conceptualmente y con una elevada correlación empírica, se pueden tratar por separado.

La ***planificación de las actividades*** incluye el establecimiento de metas para el estudio, siendo necesaria la colaboración del profesor para lograr que sus alumnos establezcan las metas adecuadas y elaboren un plan de acción para lograrlas, visionar de manera general los textos antes de su lectura, generar

---

cuestiones antes de la lectura de un texto, y elaborar tareas de análisis de los problemas. Se ha comprobado que los estudiantes que utilizan este tipo de actividades de planificación rinden mejor en las tareas que los estudiantes que no las utilizan (Pressley, 1986; García y Pintrich, 1994). Según estos autores, parece que estas actividades ayudan al estudiante a planificar el uso de estrategias cognitivas y también parece que activan o priman los aspectos relevantes del conocimiento, resultando más fácil la organización y la comprensión del material.

Vermunt (1999) se refiere a la *orientación/planificación* que consiste en preparar el proceso de aprendizaje para examinar las características de la tarea de aprendizaje, situación y valoración, y pensar posibles metas de aprendizaje, contenidos y actividades de procesamiento, recursos necesarios, conocimiento previo y tiempo disponible. Por lo tanto, se diseña el proceso de aprendizaje y se decide sobre el plan de acción, teniendo en cuenta la información que proporciona la orientación.

Según Boekaerts (1996), el estudiante primero tiene en cuenta las características de las tareas de aprendizaje y, según los resultados obtenidos anteriormente en otras tareas similares utilizará las estrategias más efectivas y adecuadas a dichas tareas. Además, a partir de la reflexión sobre la utilización de determinadas estrategias en anteriores ocasiones podrá decidir cuál es la más adecuada y efectiva para la tarea actual. Así obtendrá mejores logros y mejorará su información sobre el valor de dichas estrategias para alcanzar metas similares (White, Hohn y Tollefson, 1997).

Otro aspecto esencial del aprendizaje autorregulado es la *autosupervisión* del propio pensamiento y del comportamiento académico (Lan, 1996). Weinstein y Mayer (1986) consideran que todas las actividades metacognitivas forman parte de la supervisión de la comprensión. Según Schunk (1991, p. 267) la

---

autosupervisión es "la atención deliberada a ciertos aspectos del comportamiento de uno". Pressley y Ghatala (1990, p. 19) consideran que la autosupervisión es "un proceso ejecutivo, que activa y desactiva otros procesos, como una función de evaluación on-line del proceso de pensamiento y de los productos que tienen lugar". Por lo tanto, mediante la autosupervisión los estudiantes evalúan si una estrategia cognitiva está siendo efectiva valorando si les ayuda a progresar hacia la meta y también el tiempo y esfuerzo que requiere, lo que hará que el estudiante continúe con esa estrategia o la abandone.

Entre las actividades de supervisión se encuentra el mantener la atención mientras se lee un texto o se escucha una conferencia, autoevaluar el material textual usando cuestiones que permitan revisar la comprensión, la supervisión de la comprensión durante la clase, y el uso de estrategias de enfrentamiento en situaciones de examen. Mediante la supervisión se puede conseguir según Winne (1995): a) Reconocer si la información ha sido comprendida; b) Calcular el grado en que la información comprendida ha sido aprendida, y c) Caracterizar el estado de la comprensión y el aprendizaje para que, si las metas no se alcanzan, la presencia y quizás la naturaleza de esa discrepancia genere procedimientos útiles para rellenar las lagunas o reparar los errores.

Carver y Scheier (1990) consideran dos sistemas mediante los cuales se detectan las discrepancias en la supervisión: 1) un primer nivel que supervisa las diferencias entre los resultados intermedios y la meta última de un episodio, de manera que el pensamiento se centra en las tácticas y estrategias que el individuo tiene para eliminar o reducir las discrepancias; 2) un segundo nivel que detecta los cambios en el nivel de progreso paso a paso, generando afecto positivo los niveles de progreso rápido y afecto negativo los niveles de progreso lento.

---

Algunas *estrategias de regulación* están fuertemente relacionadas con las estrategias de control y, al igual que las anteriores, permiten mejorar el aprendizaje. Se incluyen, por ejemplo, volver a leer alguna porción del texto sobre la que los estudiantes se han planteado alguna pregunta para controlar su comprensión, reducir el ritmo de lectura cuando el texto no es familiar o le resulta más difícil, revisar los contenidos del material de aprendizaje que no se recuerdan o comprenden bien cuando se estudia para un examen, saltarse cuestiones de un examen para volver sobre ellas más tarde, etc. Se considera que mediante la utilización de estas estrategias el estudiante puede mejorar su aprendizaje, corrigiendo su conducta de estudio y solucionando los problemas de comprensión.

Las estrategias de *evaluación* permiten juzgar si los resultados finales de aprendizaje son acordes con las metas planeadas, y el grado en que los procesos de aprendizaje se han llevado a cabo tal y como se imaginó en un primer momento. Las actividades dentro de esta categoría son, por ejemplo, hacer exámenes de prueba, intentar explicar los puntos principales con las propias palabras, formular preguntas acerca de la materia de estudio, etc. La reflexión consiste en pensar sobre las cosas que han ocurrido durante el proceso de aprendizaje, y pensar acerca de la enseñanza, el aprendizaje, y las experiencias y actividades del aprendizaje en general. Por ejemplo, que los estudiantes piensen acerca del enfoque de aprendizaje que han adoptado, acerca de qué otras actividades pueden utilizar otras veces, acerca de la utilidad de cooperar con sus compañeros, etc. De esta manera, se adquiere el conocimiento experiencial que puede ser utilizado en futuros procesos de aprendizaje (Von Wright, 1992).

---

**b. Estrategias de control y gestión de los recursos**

Según algunos autores (Corno, 1986; Ryan y Pintrich, 1998; Zimmerman y Martinez-Pons, 1986), son utilizadas por los estudiantes para gestionar y controlar su ambiente. Esto incluye la gestión y el control de su tiempo, su esfuerzo, su ambiente de estudio y a los otros, donde incluyen profesores, padres y compañeros a través de la utilización de estrategias de búsqueda de ayuda (help-seeking). Estas estrategias ayudan al estudiante a adaptarse a su ambiente, así como a modificarlo para satisfacer sus necesidades y alcanzar las metas. Se trata de una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992). Se refieren a las actividades que administran y controlan el material, y los recursos internos y externos con que cuenta el estudiante para alcanzar sus metas (Pintrich y de Groot, 1990). Mediante estas estrategias el estudiante se sensibiliza con lo que va a hacer, estando implicada la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996; Justicia, 1996). Vermunt (1999), Weinstein y Mayer (1986) las denominan estrategias afectivas y Beltrán (1996), Dansereau (1985) y Justicia (1996) las llaman estrategias de apoyo.

Lemos (1999) entiende la autorregulación como la capacidad del individuo para organizar la conducta de acuerdo con sus propios propósitos o metas. Esto comprende la autogestión de varios procesos de regulación desencadenados y conectados con el establecimiento de metas. La implementación de los recursos de autorregulación, permite, por ejemplo, la conducta de búsqueda de ayuda, la entrega del control directo, la conducta de evitación, o incluso el cambio de meta. La autorregulación puede actualmente requerir tales estrategias cuando las valoraciones precisas señalan la improductividad del esfuerzo independiente, la inutilidad de intentar cambiar las circunstancias externas, o la naturaleza irreal de las propias metas. En contraste con la autorregulación, la regulación externa se refiere a las actividades aisladas de rendimiento para los propios propósitos de los individuos. Cumplir las demandas externas o la inhibición de impulsos son

---

ejemplos de la conducta regulada externamente sólo cuando no están inscritas en un plan de lograr una meta personal.

Se puede afirmar que la **asignación de recursos** variará dependiendo de si el estudiante se ha propuesto conseguir las metas a corto o a largo plazo. Los estudiantes se darán bastantes oportunidades para comunicar y reflexionar sobre la asignación del esfuerzo, implicación y compromiso en relación, no sólo con las metas personales, sino también con las metas establecidas por otros. Schunk y Zimmerman (1994) encontraron que algunos estudiantes interpretan el esfuerzo como un signo de dificultad de la tarea, de modo que si el esfuerzo permanece constante después de la práctica inicial, muchos estudiantes lo perciben como una señal de baja capacidad para dominar la nueva habilidad. Esto implica que tenderán a definir la tarea como "difícil" en el futuro, creando expectativas pesimistas que pueden entorpecer tanto la adquisición de la habilidad como la autoconfianza. Según los autores, los estudiantes deben adquirir un conocimiento tácito acerca de la regulación del esfuerzo.

McCombs (1988) considera que los estudiantes, antes de comenzar una tarea, autoevalúan sus capacidades y competencias y determinan sus posibles éxitos en dicha tarea. Si consideran que la tarea es demasiado difícil o que no tienen la capacidad suficiente para realizarla con éxito, generarán un bajo control percibido y disminuirán sus expectativas de éxito. Y si no consiguen modificar estas percepciones negativas, disminuirá su interés y esfuerzo para responder a las demandas de la tarea. Vermunt (1999) incluye dentro de lo que denomina actividades afectivas la motivación tanto general como específica de una tarea concreta y las expectativas de éxito y de fracaso.

Según Zimmerman y Bandura (1994), es necesario que a los estudiantes se les enseñe, además de las habilidades y estrategias necesarias para manejar los aspectos cognitivos, los métodos que les ayuden a motivarse para continuar la

---

actividad académica ante las dificultades u otras alternativas más atractivas que se les puedan presentar. Además hay que tener en cuenta que la eficacia autorreguladora de los estudiantes está relacionada con su eficacia percibida para tener éxito.

Boekaerts (1996) señala que el esfuerzo que se invierte en la realización de una tarea está determinado conjuntamente por las estrategias de regulación motivacional (estrategias metamotivacionales) y la habilidad para fomentar la apreciación positiva antes de comenzar una tarea (estrategias motivacionales). Según Vermunt (1999), la *concentración y ejecución del esfuerzo*, permiten dirigir la atención a los aspectos relevantes de la tarea y hacer frente a las distracciones, aspectos irrelevantes y emociones. Por ejemplo, cuando los estudiantes eliminan su deseo de hacer cosas alternativas, cuando se incrementa la intensidad de la atención al tener que estar concentrados durante mucho tiempo, y cuando persisten en la ejecución de la tarea en el momento en que surgen problemas.

Vermunt (1999) incluye también la *atribución/juicio* de uno mismo, se trata de atribuir los resultados del aprendizaje a factores causales, formando juicios acerca de uno mismo como estudiante. Estos juicios se pueden referir a la competencia general o a la autoeficacia con respecto a ciertos temas, lo que va a afectar al autoconcepto. Los estudiantes que realicen un mayor esfuerzo lo considerarán como causa principal del éxito o del fracaso, creyendo que la habilidad no es un prerrequisito para tener éxito.

Según Zimmerman, Greenberg y Weinstein (1994), y, a partir de la revisión de numerosos estudios, se puede considerar que la **regulación del tiempo** incluye los componentes de autosupervisión, planificación, autoeficacia y uso y establecimiento de metas. Se ha demostrado que los estudiantes exitosos dedican más tiempo a estudiar los aspectos más difíciles, mientras que los

---



estudiantes sin éxito fallan al asignar el tiempo de estudio dedicado a retener a lo largo del tiempo los aspectos más difíciles. También se ha demostrado que la autosupervisión del uso del tiempo puede distraer la atención del estudiante de aquellas otras dimensiones de aprendizaje más importantes, si no se integra como un componente más de la aproximación estratégica del aprendizaje.

En cuanto a la **búsqueda de ayuda**, algunos autores la consideran como una estrategia del aprendizaje autorregulado y otros piensan que es más una dependencia que un aprendizaje autónomo. Respecto a este punto, García y Pintrich (1994) distinguen a los buenos estudiantes que buscan ayuda para aprender y dominar el material y a los malos estudiantes que la buscan para completar la tarea y no el proceso de aprendizaje. Newman (1994) propone un modelo de búsqueda adaptativa de ayuda que ocurre cuando el estudiante no entiende algo, que incluye la razón de por qué el estudiante necesita ayuda y a quién la solicita y que implica expresar la autorregulación.

Por otro lado, Butler (1998) encontró tres razones que llevaban a los estudiantes a evitar la ayuda: a) una orientación autónoma que se basa en la necesidad de autonomía y en el dominio independiente; b) una orientación oportunista, que se basa en que la ayuda no facilitaría la resolución de la tarea; y, c) una orientación centrada en la habilidad, considerando la búsqueda de ayuda una falta de habilidad por parte del estudiante y, por lo tanto, incompetencia.

La mayoría de los autores coinciden en que los estudiantes utilizarán un tipo de estrategias u otras dependiendo de sus motivos, intenciones y metas, por lo tanto, es importante considerar los componentes afectivo-motivacionales en las conductas estratégicas. El hecho de utilizar una serie de estrategias cognitivas específicas se relaciona con otras variables como el logro, la motivación, el sexo, etc., sobre todo en las áreas de las matemáticas y de la lecto-escritura (Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Bandura, 1994). Por lo tanto, es necesario

---

enseñar a los alumnos, además de la utilización de estrategias específicas para lograr una mayor efectividad en el aula, también una serie de estrategias generales aplicables en todas las materias y que se puedan transferir a nuevos contextos de aprendizaje.

Pressley (1995) presenta cuatro razones que le impiden al estudiante transferir o aplicar las estrategias:

1. Las nuevas estrategias compiten con las viejas, las cuales están profundamente enraizadas. Por esta razón, se prefieren generalmente los viejos procedimientos a los nuevos puesto que requieren menos esfuerzo. Además se recuerdan mejor durante la resolución del problema.
2. Aprender cómo hacer algo no engendra la comprensión de cuándo y dónde hacerlo. Es decir, además del conocimiento procedimental, se precisa el conocimiento condicional.
3. Aprender a desarrollar una estrategia no supone que el estudiante comprenda la utilidad de la estrategia.
4. Aprender a desarrollar un procedimiento no genera conocimiento sobre cómo adaptar el procedimiento según las circunstancias.

Según Pressley ese transfer se produce cuando: a) hay una historia inmediata de éxitos sobre variados y desafiantes problemas; b) una destreza ha sido aplicada hasta el punto de procedimentarla; c) los estudiantes llegan a comprender la utilidad de sus esfuerzos; y, d) las condiciones durante las adquisiciones iniciales son de tal forma que la ratio ganancia-esfuerzo es amplia. De esta manera, se entiende que la autorregulación es un proceso de desarrollo a largo plazo.

---

### **3.4.3. Estrategias motivacionales**

Zimmerman (1994) propone hablar de estudiantes automotivados en vez de estudiantes con motivación intrínseca ya que considera que éstos están motivados por la tarea mientras que en los primeros la motivación surge de sus percepciones de autoeficacia y uso de procesos autorregulatorios durante el aprendizaje. Boekaerts (1996) distingue entre rasgos personales que representan la inclinación de los estudiantes a comprometerse con el aprendizaje escolar y la disponibilidad momentánea para situaciones de aprendizaje específicas.

Snow, Corno y Jackson (1996) y Vermunt (1999) incluyen dentro de las estrategias motivacionales el *tratamiento de las emociones* que se refiere a generar, mantener y restablecer los sentimientos positivos de bienestar, autoconfianza y compromiso, y enfrentarse a las emociones negativas como la ansiedad, el miedo, la ira, la tensión, la duda, la frustración y el desamparo. Las actividades que se incluyen en esta categoría son hablarse a sí mismo para tranquilizarse, evitar la tensión, y establecer metas de aprendizaje realistas.

Las estrategias motivacionales se definen como patrones de acción que resultan de la combinación de diversas formas de actividad, que incluyen metas, conductas y emociones (Lemos, 1999). Esta autora establece una clasificación de las estrategias motivacionales que combina cinco dimensiones que son indicadores de la calidad motivacional de las estrategias utilizadas por los estudiantes, que incluyen la intencionalidad, la conducta, la coherencia entre la conducta y la meta, la emoción y la adaptabilidad.

La intencionalidad es un rasgo definitorio de la calidad motivacional de la conducta (Deci y Ryan, 1985; Nuttin, 1984; Ryan, Deci y Grolnick, 1995). Esta dimensión valora si el estudiante define una meta específica y si tiene un plan

---

para conseguirla. Las características de la conducta también son indicadores de la calidad motivacional de las reacciones de los individuos a los obstáculos (Bandura, 1977; Skinner y Wellborn, 1991; Weiner, 1986). La autora distinguió la conducta pasiva que se refiere a la pasividad cognitiva y conductual y la conducta activa que fue asignada a compromiso cognitivo, conductual o ambos. El compromiso cognitivo se representa por actividades como la planificación, ensayo, evaluación de soluciones alternativas, y recogida de información. El compromiso conductual se representa por hacer algo, diferentes acciones. La coherencia entre la conducta y la meta se refiere a la adecuación de las actividades (plan) para el rendimiento y el resultado propuesto (meta). Existe incoherencia cuando las asociaciones entre las metas y las actividades de los estudiantes están claramente separadas deambulan desde una acción a otra, sin completar una secuencia de metas. Se considera a un estudiante "emocionalmente sensible" cuando presenta sentimientos de vulnerabilidad, o "emocionalmente abrumador" cuando comprende la expresión de muy intenso, y sentimientos negativos generalizados. En cuanto a la adaptabilidad, las estrategias adaptativas reflejan la consideración de los estudiantes de los requisitos de la situación de clase particular (Boekaerts, 1999). Las estrategias desadaptativas desatienden las demandas y normas del contexto de clase.

Dentro de este grupo de estrategias vamos a considerar las expuestas por Garcia y Pintrich (1994), como el ponerse trabas (self-handicapping), el pesimismo defensivo, la autoafirmación y el estilo atributivo las cuales son utilizadas para regular las creencias motivacionales y el esfuerzo.

- a. **Ponerse trabas (self-handicapping)**, es definida por Garcia y Pintrich (1994, p. 135) como "la creación de obstáculos al éxito de cara a mantener la autovalía y los autoesquemas positivos". La utilización de estas estrategias está muy relacionada con lo postulado en la teoría de la autovalía de Covington (1992) sobre la determinación de la conducta de logro por el
-

hecho de mantener una autoimagen positiva y el no quedar mal ante los demás. Si estos sujetos, que generalmente tienen autoesquemas frágiles en cuanto a su competencia, fracasan, pueden atribuir el fracaso a causas externas, a si mismos o a su habilidad.

Por lo tanto, las estrategias de self-handicapping están relacionadas con las atribuciones causales pero se diferencian en que éstas se realizan después de haber obtenido unos resultados de éxito o fracaso, y las primeras se anticipan a la acción preparar cualquier obstáculo externo que después pueda utilizarlo como causa del fracaso.

También puede utilizar, como vimos en capítulos anteriores, el esfuerzo como causa de sus resultados. Si un alumno de esfuerzo mucho y fracasa, se sentirá insatisfecho y con baja capacidad, repercutiendo de forma negativa en su autoconcepto. Por el contrario, si se esfuerza poco, aunque fracase, su autovalía queda protegida porque se trata de atribuir el fracaso a una causa inestable. Pero la inversión del esfuerzo en una situación de aprendizaje puede ser planificada de antemano de manera que el alumno puede fracasar y no afectarle negativamente a su autoestima y, si obtuviera un éxito, lo atribuiría a una elevada habilidad.

Otra manera de poner obstáculos sería la de implicarse en demasiados proyectos ya que no podría dedicarse excesivamente a esa tarea en concreto y esperaría al último momento para llevarla a cabo, de manera que el fracaso quedaría justificado. Si el resultado fuera exitoso, daría ante los demás la imagen de una persona bastante competente. Covington (1992) lo denomina demora.

García y Pintrich (1993) han relacionado el self-handicapping con un menor uso de estrategias cognitivas y de regulación del aprendizaje y con un autoconcepto académico negativo, de manera que el hecho de que estos alumnos presenten

---

un bajo nivel de aprendizaje autorregulado puede deberse a que antes de utilizar las estrategias de aprendizaje, recurran a las estrategias motivacionales de autoprotección. Además se ha encontrado en estudiantes con bajo rendimiento académico (Berglas y Jones, 1978; Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996) y con conductas de engaño en exámenes y trabajos (Anderman, Griesinger y Westerfield, 1998). Eronen, Nurmi y Salmela-Aro (1998) hallaron en un estudio longitudinal que los estudiantes, además de mostrar altos niveles de conducta irrelevante para la tarea, presentaban altos niveles de afectividad negativa y bajos de afectividad positiva, planificación e iniciación espontánea de la tarea.

**b. Pesimismo defensivo.** Se trata de una estrategia anticipatoria que incluye el alto esfuerzo y se origina por la activación de autoesquemas negativos. El estudiante parte de un autoesquema negativo que le hace invertir una gran cantidad de esfuerzo para superar las bajas expectativas y conseguir unos buenos resultados (Cantor, 1990). Estos alumnos se esfuerzan y utilizan estrategias de aprendizaje de manera similar a los estudiantes con mejores autoesquemas académicos, de lo que se deduce que no se puede asociar siempre la autorregulación con una elevada percepción de autoeficacia.

Según Eronen, Nurmi y Salmela-Aro (1998), estos estudiantes presentan una escasa afectividad positiva cuando ante los desafíos aunque consiguen planificar la tarea de una manera más racional que con las otras estrategias motivacionales. Se quejan por su poca preparación y por la dificultad de la tarea, por el alto nivel de esfuerzo que realizan y por la consideración del entorno como competitivo.

Hay que tener en cuenta, como indican Garcia y Pintrich (1994, p. 137), que "el aprendizaje autorregulado también puede surgir de la ansiedad por la falta de eficacia y la falta de competencia". Altos niveles de aprendizaje autorregulado no siempre indican altas percepciones de autoeficacia.

---

**c. Autoafirmación.** Se utiliza cuando se quiere afianzar la autoimagen que ha experimentado una evaluación negativa en un dominio determinado, buscando la evaluación positiva en otro dominio igualmente válido, por lo tanto no es una estrategia anticipatoria. El afecto negativo surge cuando el estudiante no tiene otros esquemas de los que extraer evaluaciones positivas de sí mismo, aunque no pertenezcan al ámbito académico.

Según Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González (1998) la utilización de estrategias de autoafirmación implica la pérdida de la motivación intrínseca por las tareas académicas y la utilización de estrategias memorísticas y repetitivas con el menor gasto de esfuerzo y tiempo, alejándose del aprendizaje significativo.

**d. Estilo atributivo.** Los alumnos que presentan una alta motivación de logro, tienden a atribuir sus éxitos a la capacidad o al esfuerzo, de manera que se incrementa el potencial motivador y la persistencia en tareas semejantes; sin embargo, atribuyen los fracasos a la falta de esfuerzo inmediato, al empleo de estrategias de aprendizaje inadecuadas o a factores externos, lo cual les lleva a persistir en una tarea hasta conseguir el éxito. Los alumnos con baja motivación de logro, atribuyen, generalmente, los éxitos a causas externas no controlables, como la facilidad de la tarea o la suerte, de manera que no se produce un incremento de la motivación para emprender tareas semejantes que puedan conducir a un nuevo éxito. Estos sujetos atribuyen el fracaso a la falta de capacidad o, en algunos casos, a causas externas no controlables, lo que produce un cierto rechazo de las tareas que conducen al logro de los objetivos propuestos o una inhibición motivacional (González y Tourón, 1992).

Borkowski, Carr, Rellinger y Pressley (1990) consideran el estilo atributivo como parte integral del sistema metacognitivo ya que proporciona los incentivos

---

necesarios para el despliegue de las estrategias. Defienden que las atribuciones al esfuerzo intensifican el desarrollo metacognitivo puesto que los alumnos deben creer en la utilidad de su esfuerzo relacionado con la estrategia.

---





## **CAPÍTULO V**

### **SÍNTESIS TEÓRICA**



## CAPÍTULO V

### SÍNTESIS TEÓRICA

---

Existen numerosos factores y variables que influyen en el rendimiento académico, desde características individuales como la inteligencia, estilos cognitivos, la personalidad del estudiante, las orientaciones motivacionales, el autoconcepto, las atribuciones causales y los enfoques de aprendizaje hasta el contexto en el que se lleva a cabo ese aprendizaje (Jonassen y Grabowski, 1993).

Aunque existen estudios que demuestran la influencia aislada de estas variables en los resultados académicos pocos han demostrado sus interrelaciones y efectos interactivos en el rendimiento. Lo que ahora interesa es examinar la complejidad de esas variables simultáneamente y los efectos causales de unas sobre otras.

---

El autoconcepto es un constructo psicológico que se refiere a las percepciones que una persona mantiene respecto de sí misma (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). En cuanto a su conceptualización, algunos estudios (p.e., Hattie, 1992; Marsh, 1987) se apoyan en el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) que distingue los componentes académicos y no académicos del autoconcepto y que posteriormente sería revisado por otros autores (p.e., Byrne y Shavelson, 1986).

Algunos estudios han demostrado que el autoconcepto académico está significativamente relacionado con el rendimiento y que la relación de éste con el autoconcepto general era mucho menor. Lo que no está claramente definido es la dirección de esa relación u orden causal. La teoría de la automejora "self enhancement" sugiere que el autoconcepto determina el rendimiento (Chapman, Cullen, Boersma y Maguire, 1981; Marsh, 1987; Shavelson y Bolus, 1982; Song y Hattie, 1984). Según esto, un autoconcepto positivo puede ser una importante condición para hacer frente a las dificultades que se pueden presentar en los diferentes contextos de aprendizaje y para facilitar la obtención de los éxitos académicos. Por otro lado, los que apoyan la teoría del desarrollo de las habilidades, "skill enhancement", sostienen que el rendimiento académico determina el autoconcepto (Byrne y Carlson, 1982; Byrne, 1986; Newman, 1984) y, por lo tanto, el autoconcepto está influido por los éxitos y fracasos académicos anteriores (Sampascual, Navas y Castejón, 1994). Otra posible alternativa es que existe una relación recíproca entre el autoconcepto y el rendimiento (Byrne, 1996; Hattie, 1992; Marsh, 1984; Skaalvik y Hagtvet, 1990) de manera que los cambios en una variable producen cambios en la otra. Skaalvik y Hagtvet (1990) propusieron que la predominancia causal del rendimiento sobre el autoconcepto disminuye con el tiempo para convertirse en una relación recíproca.

---

Bandura (1986) considera que la autoeficacia y el autoconcepto son dos constructos que representan diferentes fenómenos. El primero hace referencia al juicio que se hace sobre la habilidad personal para organizar y ejecutar un curso de acción con el fin de alcanzar los niveles designados de ejecución, mientras que el segundo designa la autoevaluación más general que incluye otras reacciones sobre uno mismo. Según el autor, las preguntas sobre autoeficacia minimizan la dimensión evaluadora y se centran en la certeza sobre la ejecución satisfactoria de tareas académicas particulares, por ejemplo, ¿puedes resolver este tipo de problemas matemáticos?. Sin embargo, la pregunta sobre autoconcepto se plantearía de esta forma ¿eres un buen estudiante de matemáticas?

Las atribuciones causales se refieren a las percepciones sobre por qué ocurren los acontecimientos. La teoría de la atribución fue introducida por Heider (1958) para explicar las atribuciones causales que realizaban las personas de los acontecimientos sociales. Weiner (1979, 1986) propuso una teoría de la atribución de la motivación que fue el punto de partida de muchas investigaciones en el contexto de los resultados académicos, que se proponían comprobar cómo los estudiantes diferían en su modo de explicar las causas de sus éxitos y fracasos académicos. Se considera que el proceso atribucional tiene una influencia significativa en el comportamiento cognitivo, afectivo y en el rendimiento de los estudiantes (Weiner, 1986).

Según Weiner (1979), las cuatro causas a las que mayoritariamente se atribuyen los resultados académicos son la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. Otros estudios encontraron que las causas del rendimiento eran el interés, la estado de ánimo, la ayuda de los otros y el apoyo familiar (Elig y Frieze, 1975). Estas causas percibidas pueden ser clasificadas en tres dimensiones, como son lugar de causalidad, estabilidad y controlabilidad (Weiner, 1986). La capacidad y el esfuerzo están comúnmente clasificadas por

---

los investigadores como atribuciones internas mientras que la dificultad de la tarea y la suerte se consideran atribuciones externas.

La orientación del locus de control se refiere a la situación de la responsabilidad o actitud hacia el aprendizaje. Por ejemplo, un locus interno de control significa que el estudiante acepta una responsabilidad personal de su rendimiento, mientras que un locus de control externo refleja la creencia de que el estudiante tiene poco control personal de su aprendizaje. La internalización y aceptación de responsabilidad está asociada con mejores resultados académicos.

Mientras que algunas investigaciones han demostrado que las atribuciones están asociadas con el rendimiento académico (Findley y Cooper, 1983), no está muy clara la naturaleza causal de esta relación. Marsh (1984) mantenía que el rendimiento influía en las atribuciones, y Covington y Omelich (1984) argumentaban lo contrario. Otras investigaciones comprobaron que el locus de control interno está relacionado con un nivel profundo de aprendizaje con el que se obtienen mejores resultados académicos. Perry y Penner (1990) vieron que un bajo rendimiento académico está asociado con un bajo control percibido. Los estudiantes con una orientación de control interno se benefician más de una instrucción de calidad que sus iguales con una orientación de control externo, de manera que si en los estudiantes más externos se consigue una reconversión de control interno, mejorarán su rendimiento siempre que la instrucción sea la adecuada (Perry, Hechter, Menec y Weingberg, 1993). En definitiva, puede que la influencia del locus de control sobre el rendimiento académico no sea directa sino que median otras variables como la calidad de la instrucción, los enfoques de aprendizaje o las habilidades de estudio.

Los patrones motivacionales que se manifiestan en clase surgen de la combinación de factores personales y situacionales. Los primeros se refieren a

---

las expectativas y valores que cada sujeto tiene mientras que los segundos se centran, sobre todo, en el profesor.

Según Nicholls (1989), los estudiantes pueden presentar diferentes orientaciones de aprendizaje, lo que conlleva la obtención de satisfacciones en situaciones de aprendizaje a través de diferentes vías: incrementando las propias competencias haciendo progresos en la realización de las tareas (orientación a la tarea), rindiendo mejor o, por lo menos, no peor que los otros (orientación al "yo"), o haciendo lo menos posible (evitación de la tarea). La clasificación de las metas en las que nos hemos centrado es la ofrecida por Dweck (1986) y Dweck y Leggett (1988) que considera por un lado las metas de aprendizaje y por otro, las metas de rendimiento. Los sujetos orientados a las primeras se interesan por incrementar su competencia y mejorar su proceso de aprendizaje y los orientados a las segundas, buscan la obtención de juicios favorables sobre su competencia. Además, estudios posteriores diferencian en este segundo tipo de metas, las de refuerzo social y las de logro.

Numerosos estudios han demostrado que elevados niveles de orientación a la tarea están asociados con estrategias de estudio más efectivas y con orientaciones más positivas para continuar trabajando. Mientras que Nicholls presentó estas orientaciones en términos de rasgos relativamente estables, también se ha demostrado que la orientación motivacional, o más propiamente, los tipos de metas pueden estar influidos por la práctica de clase (Rogers, 1995).

Nicholls (1984) destacó la posibilidad de que los sujetos diferenciaron entre capacidad y esfuerzo, mientras que Dweck (1986) destacó la distinción entre la capacidad como estable o modificable. La concepción de la capacidad como fija y estable está asociada con una motivación menos adaptativa.

---



Marton y Säljö (1976) identificaron dos enfoques diferentes de estudio, el enfoque profundo y el enfoque superficial. El enfoque profundo se refiere a un nivel más profundo de comprensión mediante el cual el estudiante comprende el contenido, el argumento y el significado de los materiales de aprendizaje y es capaz de aplicar un punto de vista crítico. El enfoque superficial conlleva un dominio superficial de los materiales de aprendizaje mediante la memorización de los datos. Biggs (1979) propuso que había componentes motivacionales y estratégicos en la base de los enfoques superficial, profundo y de logro y que el estudiante suele estar influido para actuar por el correspondiente motivo.

Biggs (1987) y Entwistle y Entwistle (1991) confirmaron que según el enfoque que adopten los estudiantes tendrán determinados efectos en la calidad del aprendizaje. El enfoque superficial, generalmente, un dominio superficial del contenido de aprendizaje y un bajo nivel de comprensión conceptual mientras que el enfoque profundo provoca comprensión e integración de los principios y conceptos. Se demostró que los estudiantes con buenos resultados académicos son más capaces de utilizar estrategias de aprendizaje características del enfoque profundo (p.e., Weinstein y Van Mater Stone, 1992).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje no sólo nos referimos a las cognitivas sino también a las autorregulatorias y motivacionales. En cuanto al primer grupo distinguimos las estrategias de selección, repetición, organización y elaboración. Dentro de las estrategias autorregulatorias diferenciamos las metacognitivas que incluyen la planificación, la supervisión y la regulación y las de apoyo o gestión de recursos, como el tiempo, el lugar, el ambiente, el esfuerzo, la persistencia, la concentración y la búsqueda de ayuda. En el grupo de estrategias motivacionales incluimos el self-handicapping, el pesimismo defensivo, la autoafirmación y el estilo atributivo.

---

En definitiva, consideramos que el estudiante tiene un papel activo en todo el proceso de aprendizaje y que las diferencias que pueden surgir en el rendimiento académico no pueden ser atribuidas únicamente a las habilidades sino que son debidas a la interacción que se establece entre variables cognitivas, afectivas y motivacionales.

---



**MARCO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO VI**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO VI

### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

#### **1. OBJETIVOS**

Para la realización de este estudio hemos tenido especialmente presentes las afirmaciones señaladas en el "Plan de Investigación Educativa de Formación del Profesorado" (MEC, 1989), de las cuales queremos resaltar tres que nos han permitido mantenernos dentro de lo que significa y conlleva la investigación educativa. En primer lugar, la meta es la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos, de manera que los podamos utilizar de base tanto para comprender los fenómenos educativos como para la posterior mejora de la educación. En segundo lugar, presupone e induce a una actitud crítica en relación con los procesos educativos y, en tercer lugar, contribuye a mejorar la calidad de la actividad educativa de los propios investigadores.

A partir de estas consideraciones, con este estudio, nos proponemos, identificar las variables cognitivo-motivacionales más relevantes que influyen en el rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria, así como la relación existente entre ellas, y comparar las variables criterio y sus predictoras en función del sexo, curso y el cruce de ambas variables. Encontramos el tema de una gran relevancia no sólo por todo lo expuesto en la primera parte del

---



trabajo, sino porque la mayor parte de los estudios referidos al mismo están centrados en estudiantes universitarios o en el estudio de los componentes cognitivos y motivacionales, pero considerados aisladamente. Un objetivo educativo de primer nivel a estas edades es que los estudiantes regulen su propio aprendizaje de modo que lo conviertan en un proceso autodirigido y autorregulado y que conozcan y controlen sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje.

No se trata de crear un modelo nuevo que integre de manera teórica los diferentes componentes que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que pretendemos realizar un estudio exploratorio que sirva de base para una posterior caracterización del aprendizaje en los estudiantes de este nivel de enseñanza. Para ello nos guiaremos por una serie de objetivos específicos y no formularemos hipótesis debido, insistimos, a la naturaleza exploratoria del estudio. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo de investigación puede especificarse en diferentes objetivos que se podrían formular de la siguiente manera:

- 1º. Conocer qué variables motivacionales predicen mejor el autoconcepto académico de los estudiantes.
  - 2º. Identificar los tipos de metas de estudio que guían el aprendizaje de estos alumnos.
  - 3º. Conocer qué variables predicen la orientación de los estudiantes a los diferentes tipos de metas.
  - 4º. Conocer las variables que mejor predicen la utilización de estrategias positivas de aprendizaje.
-

5º. Conocer las variables que mejor predican el rendimiento académico.

6º. Comparar las relaciones existentes entre las variables relacionadas con el autoconcepto académico, las atribuciones causales, las metas académicas, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en función del sexo, curso y curso-sexo.

## ***2. VARIABLES INCLUIDAS EN LA INVESTIGACIÓN***

Las variables que tuvimos en cuenta para la realización del estudio fueron las siguientes:

- **Rendimiento previo:** formulado en el ítem 2 del último apartado del cuestionario LASSI (Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio), se refiere a los logros académicos obtenidos en años anteriores: "Mi rendimiento (medio) en los últimos cursos fue..." con una escala de valoración desde 1 (muy malo) hasta 10 (muy bueno).
  - **Capacidad percibida:** expresada en el ítem 5 de la "Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales": "Creo que tengo una buena capacidad (habilidades, inteligencia, etc.) para el trabajo escolar". Se refiere a la convicción que una persona tiene de que puede ejecutar con éxito las conductas requeridas para producir los resultados deseados. La escala de valoración abarcaba desde los valores 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo).
-

- **Autoconcepto en la relación con los padres:** dimensión del cuestionario de autoconcepto "SDQII", que señala la imagen que tienen los estudiantes de la interacción con sus padres. La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (falso) y 6 (verdad).
  - **Autoconcepto matemático:** dimensión del cuestionario de autoconcepto "SDQII", que expresa la imagen que tienen los alumnos de su habilidad, implicación e interés en matemáticas. La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (falso) y 6 (verdad).
  - **Autoconcepto verbal:** dimensión del cuestionario de autoconcepto "SDQII", que manifiesta la imagen que tienen los alumnos de su habilidad, implicación e interés en el área del lenguaje. La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (falso) y 6 (verdad).
  - **Concepción incremental de la Inteligencia:** ítem 5 del cuestionario de "Evaluación del Concepto de Inteligencia": "La inteligencia consiste en una serie de habilidades y conocimientos que pueden ser incrementados a través de la propia conducta y del aprendizaje". Se refiere a la concepción menos diferenciada de la inteligencia, de manera que puede sufrir modificaciones mediante el esfuerzo. La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).
  - **Percepción del tipo de materia:** ítem 16 de la "Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales": "La forma de estudio (estrategias utilizadas) que empleo para aprender los contenidos académicos varía dependiendo del tipo de materia de que se trate (matemáticas, historia, etc.). La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).
-

- **Percepción del estilo de enseñanza:** ítem 17 de la "Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales": "El estilo de enseñanza que el profesor utiliza en clase (más o menos formal, tradicional, interactiva, constructiva, etc.) influye en el tipo de estrategias de estudio y aprendizaje que utilizo al trabajar sobre las tareas académicas de la asignatura de ese profesor". La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).
  - **Percepción de las características de la tarea:** ítem 18 de la "Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales": "Antes de ponerme a trabajar sobre una tarea académica determinada me fijo en las características de la misma (tarea), y a partir de ahí decido qué tipo de estrategias de estudio y aprendizaje debo utilizar para abordar la tarea correctamente". La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).
  - **Percepción de criterios de evaluación:** ítem 19 de la "Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales": "La forma en que yo estudio y aprendo depende de cómo percibo que más tarde me van a examinar de los conocimientos adquiridos (tipo examen)". La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).
  - **Atribuciones causales:** ítem D del "Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio": "En general, creo que mi rendimiento académico puede atribuirse a: - mi capacidad, con una escala de valoración comprendida entre 1 (nada) y 5 (mucho); - mi esfuerzo, con una escala de valoración comprendida entre 1 (nada) y 5 (mucho); - mi suerte, con una escala de valoración comprendida entre 1 (nada) y 5 (mucho); - alguna
-

ayuda, con una escala de valoración comprendida entre 1 (nada) y 5 (mucho). Las dos primeras se refieren a atribuciones internas y las dos últimas a atribuciones externas.

- **Autoconcepto académico:** dimensión del cuestionario sobre autoconcepto "SDQII" que se refiere a la imagen que tiene el alumno como estudiante. La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (falso) y 6 (verdad).
  - **Metas educativas:** escalas "metas de aprendizaje" o interés intrínseco por la tarea, "metas de refuerzo social" y "metas de logro" que configuran las metas de rendimiento o ejecución, que se obtienen del "Cuestionario de Metas Académicas" y cuya escala de valoración se encuentra comprendida entre los valores 1 (nunca) y 5 (siempre). Las metas de refuerzo social se refieren a la tendencia a estudiar con el propósito de obtener aprobación y evitar el rechazo por parte de los profesores y padres. Las metas de logro se refieren a la intención de obtener buenos resultados académicos y de avanzar en los estudios.
  - **Estrategias positivas de aprendizaje:** escala del cuestionario "Inventario de Habilidades de Aprendizaje y Estudio" que se refiere a la aplicación de conocimientos previos del sujeto y a la relación de ideas, conocimientos y experiencias. Mediante la utilización de estas estrategias el estudiante puede conseguir el aprendizaje significativo. La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (siempre) y 5 (nunca).
  - **Técnicas de ayuda al estudio:** dimensión del cuestionario "Inventario de Habilidades de Aprendizaje y Estudio" que se refiere a la aplicación de una serie de ayudas para la facilitación del estudio como resúmenes, esquemas,
-

subrayado, diagramas, etc. La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (siempre) y 5 (nunca).

- **Atención y concentración:** dimensión del cuestionario "Inventario de Habilidades de Aprendizaje y Estudio" referida a la falta de distracción a la hora de realizar el trabajo escolar. La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (siempre) y 5 (nunca).
  - **Uso de estrategias:** dimensión del cuestionario "Inventario de Habilidades de Aprendizaje y Estudio" referida a la utilización de una serie de recursos para superar los exámenes mediante el mínimo gasto de esfuerzo y tiempo. La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (siempre) y 5 (nunca).
  - **Control y distribución del tiempo:** dimensión del cuestionario "Inventario de Habilidades de Aprendizaje y Estudio" referida a la programación del estudio y de la realización de las tareas escolares. La escala de valoración está comprendida entre los valores 1 (siempre) y 5 (nunca).
  - **Rendimiento académico:** obtenido a partir de las calificaciones medias de los alumnos en todas las asignaturas. Valorado de 1 a 10.
-

3. MUESTRA

La muestra está formada por 338 sujetos de diferentes centros de A Coruña, que fueron seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio por conglomerados en el que la unidad muestral es el grupo de clase que ya está formado en el centro educativo. En cada centro existían varios grupos de 1º, 2º. y 3º. de BUP, de los cuales se eligieron algunos aleatoriamente.

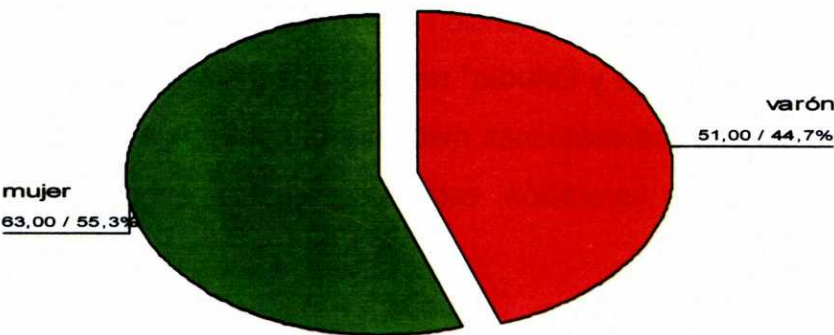


Gráfico 1. Porcentaje de varones y mujeres de 1º de BUP

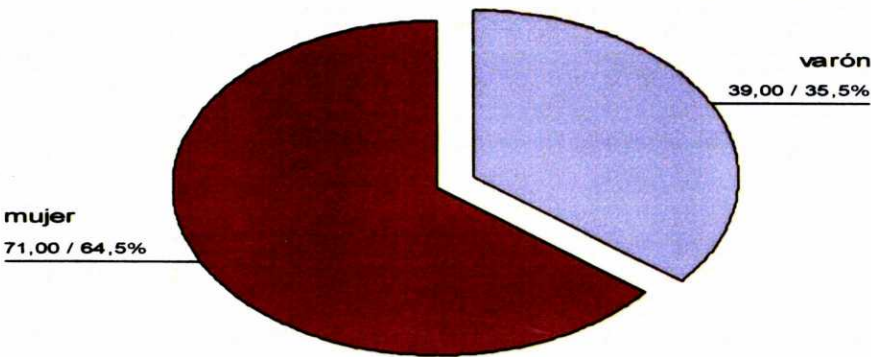


Gráfico 2. Porcentaje de varones y mujeres de 2º de BUP

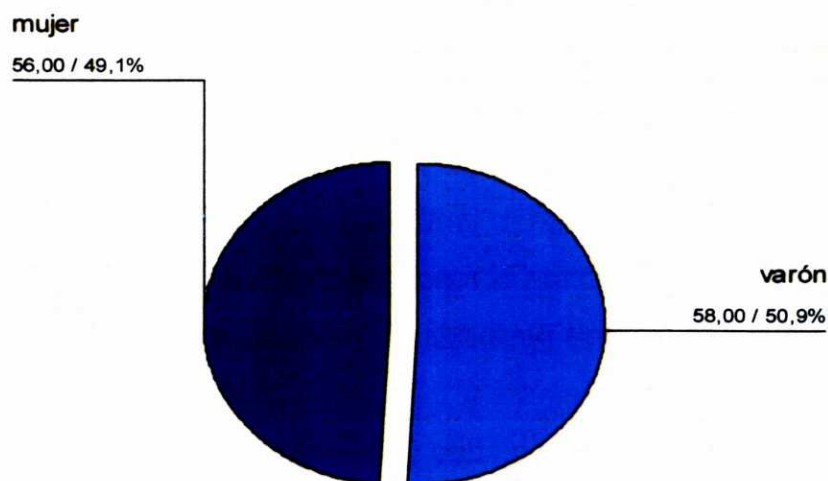


Gráfico 3. Porcentaje de varones y mujeres de 3º de BUP

De la muestra total, 148 (43.8 %) son hombres y 190 (56.2 %) son mujeres. Las edades de los encuestados van desde los 13 hasta los 19 años con una media de 15.62 años. Los estudiantes pertenecen a Centros situados en la periferia de A Coruña y en el centro de la ciudad. La mayoría son de carácter público, puesto que nos resultó difícil acceder a los de carácter privado. Para el análisis de los datos, vamos a formar seis grupos de sujetos, dividiéndolos según los sexos en cada uno de los tres cursos.

#### ***4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS***

##### **A. Cuestionario de autoconcepto "SDQII"**

Se trata de un instrumento elaborado por Shavelson y Marsh, que mide diferentes áreas del autoconcepto en la adolescencia. Estas dimensiones surgen del modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) desde el que se entiende el

---



autoconcepto como multidimensional y jerárquico. En la cúspide se encuentra el autoconcepto general y conforme vamos bajando hasta la base tenemos los autoconceptos específicos. Los autoconceptos específicos son menos estables que los más generales (Byrne, 1984). Marsh (1988) y Marsh y Shavelson (1985) utilizaron este instrumento para analizar el modelo teórico de base, y Marsh, Byrne y Shavelson (1988) lo utilizaron también para conocer la relación del autoconcepto con otras variables como el rendimiento académico. El cuestionario está formado por 150 ítems con seis posibilidades de respuesta.

El SDQII es una escala de evaluación, tipo autoinforme, compuesta por 150 ítems destinados a medir 12 dimensiones específicas del autoconcepto y una dimensión global, que fue elaborada a partir de la escala de Rosenberg (1979) y que hace referencia a la vertiente valorativa del autoconcepto o autoestima. Comprobamos que los alumnos presentaban dificultades a la hora de contestar a los ítems formulados de forma negativa (con un "no" en la frase), de manera que procedimos a su eliminación. Existen numerosos estudios que, a partir de la utilización del SDQ, apoyan el modelo multidimensional de Shavelson, por ejemplo González, Núñez, Santorum y Valle (1990); Marsh (1986b, 1987, 1988); Marsh, Barnes y Hocevar (1985); Marsh, Burne y Shavelson (1988); Marsh y Shavelson (1985); González- Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (1992).

Una vez calculada la matriz de correlaciones entre todas las variables (ver anexo), procedimos a su examen. El determinante de la matriz de correlaciones nos salía muy bajo ( $3,799 \text{ E-}11$ ), lo que significa que la intercorrelación entre las variables era muy alta y que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial. Mediante el test de esfericidad de Barlett, obtuvimos un Chi cuadrado= 7689,987 con una  $p= 0.000$ . Esto nos permite rechazar la hipótesis nula, lo que supone aceptar que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad (tiene unos en la diagonal principal y los valores restantes son ceros) y que existen intercorrelaciones significativas dado que el valor obtenido en la

---

prueba de esfericidad es alto. Por lo tanto, podemos considerar que la matriz de datos es adecuada para realizar el análisis factorial (Bisquerra, 1989). El valor del índice KMO de Kaiser- Meyer- Olkin fue de 0,833, el cual se interpreta como meritorio y reafirma la adecuación de la matriz para proceder al análisis factorial. La fiabilidad obtenida en el total de la prueba fue de 0.87.

<b>Factor</b>	<b>Valor propio</b>	<b>% de varianza</b>	<b>% acumulado</b>
<b>1</b>	4,036	8,588	8,588
<b>2</b>	3,486	7,416	16,004
<b>3</b>	3,173	6,751	22,755
<b>4</b>	3,110	6,618	29,372
<b>5</b>	3,005	6,393	35,765
<b>6</b>	2,883	6,133	41,898
<b>7</b>	2,750	5,850	47,748
<b>8</b>	2,415	5,139	52,888
<b>9</b>	1,841	3,917	56,805
<b>10</b>	1,733	3,688	60,493
<b>11</b>	1,518	3,230	63,723
<b>12</b>	1,388	2,953	66,676

Tabla 1. Resultado de la extracción de factores por componentes principales.

Para la extracción de los factores utilizamos el método de los Componentes Principales, ya que con él conocemos cómo contribuye cada uno de los factores sucesivamente en una cantidad decreciente a explicar mejor la varianza total, es decir, el primer factor explica la mayor varianza posible, el segundo la mayor cantidad que le sigue y así sucesivamente hasta que el último factor explica el último resto de varianza (tabla 1). Por este método obtenemos 12 factores, siguiendo la regla de Kaiser, que establece la extracción como factor principal a

aquél cuyo valor propio sea mayor que la unidad. Por ejemplo, el valor propio (4,036) del primer factor explica el 8,588 % de la variabilidad total, el valor propio (3,486) del segundo factor explica el 7,416 % de la variabilidad restante y así sucesivamente hasta concluir que los 12 factores explican el 66,676 % de la variabilidad total.

Para determinar de un modo claro qué ítems saturan cada uno de los factores realizamos una rotación de los mismos a través del método de solución final Varimax que consiste en hacer girar los ejes de coordenadas que representan a los factores hasta conseguir que se aproximen al máximo las variables en que están saturados, es decir, minimizar el número de variables que tienen saturaciones elevadas en un factor. También recogimos la comunalidad que expresa la proporción de la dispersión de cada variable que es explicada por los factores comunes (tabla 2).

FACTOR	ÍTEM	CORRELACIÓN	COMUNALIDAD
<b>I</b>	AHD1	0,883	0,813
	AHD2	0,875	0,804
	AHD3	0,853	0,770
	AHD4	0,852	0,785
	AHD5	0,814	0,780
<b>II</b>	AF1	0,813	0,781
	AF2	0,809	0,762
	AF3	0,807	0,790
	AF4	0,725	0,639
	AF5	0,528	0,476
	AG1	0,749	0,640
	AG2	0,729	0,739

---

## MARCO EMPÍRICO. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>III</b>	AG3	0,710	0,785
	AG4	0,678	0,648
	AG5	0,636	0,608
<b>IV</b>	AV1	0,749	0,671
	AV2	0,745	0,654
	AV3	0,689	0,567
	AV4	0,676	0,622
	AV5	0,582	0,569
<b>V</b>	AM1	0,840	0,726
	AM2	0,809	0,715
	AM3	0,778	0,648
<b>VI</b>	ARP1	0,852	0,756
	ARP2	0,822	0,738
	ARP3	0,754	0,618
	ARP4	0,753	0,737
<b>VII</b>	ARDS1	0,796	0,734
	ARDS2	0,727	0,676
	ARDS3	0,709	0,674
	ARDS4	0,687	0,528
<b>VIII</b>	AE1	0,776	0,670
	AE2	0,674	0,639
	AE3	0,634	0,582
	AE4	0,513	0,480
<b>IX</b>	AAG1	0,797	0,691
	AAG2	0,785	0,765
	AAG3	0,295	0,712
	AAG4	0,229	0,731
<b>X</b>	ARMS1	0,709	0,567
	ARMS2	0,657	0,592
	ARMS3	0,648	0,568

VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES  
Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

<b>XI</b>	ARC1	0,597	0,515
	ARC2	0,579	0,538
	ARC3	0,574	0,460
<b>XII</b>	AH1	0,869	0,788
	AH2	0,583	0,585

Tabla 2. Descripción de los ítems agrupados por factores con su correlación correspondiente.

El primer factor se refiere a la dimensión del **autoconcepto físico en cuanto a la habilidad deportiva** (p.e., "disfruto con los deportes y la gimnasia", "soy bueno en actividades como los deportes y la gimnasia", "soy terrible en todos los deportes, jamás me canso", "soy capaz de correr mucho tiempo sin pararme", "es importante para mí ser bueno en actividades como los deportes y la gimnasia"). El  $\alpha$  obtenido para este factor fue de 0,92.

El segundo factor se refiere a la **dimensión del autoconcepto físico en cuanto al aspecto físico** (p.e., "tengo un rostro bonito", "soy atractivo físicamente", "soy más guapo que la mayoría de mis amigos", "tengo un cuerpo bonito", "es importante para mí tener buen aspecto"). El alfa de Cronbach hallado en este valor fue de 0,84.

El tercer factor está relacionado con la **dimensión del autoconcepto global** (p.e., "cuando hago un trabajo, lo hago bien", "en general me gusta ser de la forma que soy", "puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de los demás", "en general tengo muchas cosas de las que estar orgulloso"). Obtuvimos un  $\alpha$  de 0,86.

El cuarto factor está relacionado con la **dimensión verbal del autoconcepto académico** (p.e., "el trabajo en las clases de lengua/lenguaje es facilísimo para mí", "obtengo buenos resultados en lengua", "en las clases de lengua aprendo

las cosas rápidamente”, “me expreso muy bien cuando escribo alguna cosa”, “es importante para mí obtener buenos resultados en lengua”). El  $\alpha$  hallado fue de 0,78.

El quinto factor incluye la **dimensión matemática del autoconcepto académico** (“realizo bien los exámenes de matemáticas”, “siempre fui bien en matemáticas”, “disfruto estudiando para las asignaturas de matemáticas”). El valor de  $\alpha$  fue de 0,81.

El sexto factor se refiere a la **dimensión social del autoconcepto en relación con los padres** (p.e., “mis padres me comprenden”, “mis padres me tratan con justicia”, “cuando tenga hijos me gustaría educarles de manera semejante a como mis padres me educaron a mí”, “me entiendo bien con mis padres”). El  $\alpha$  obtenido fue de 0,83.

El séptimo factor se refiere a la **dimensión social en relación con los compañeros del otro sexo** (“tengo montones de amigos del sexo opuesto al mío”, “obtengo mucha atención de las personas del sexo opuesto al mío”, “me encuentro incómodo al comportarme cariñosamente con personas del sexo opuesto”, “es importante para mí ser popular entre las personas del sexo opuesto al mío”). Obtuvimos un  $\alpha$  de 0,79.

El octavo factor refleja la **dimensión emocional del autoconcepto** (p.e., “frecuentemente suelo fijarme en el lado bueno de las cosas”, “con frecuencia estoy relajado”, “estoy alegre casi todo el tiempo”, “soy feliz la mayor parte del tiempo”). El valor de  $\alpha$  fue de 0,51.

El noveno factor es la subescala del **autoconcepto académico general** (“aprendo rápidamente las cosas en la mayoría de las asignaturas”, “disfruto trabajando en la mayoría de las asignaturas”, “realizo bien los exámenes de la

---

mayoría de las asignaturas", "soy bueno en la mayoría de las asignaturas"). Obtuvimos una fiabilidad  $\alpha$  de 0,78.

El décimo factor incluye los ítems de la **subescala dimensión social del autoconcepto en relación con los compañeros del mismo sexo** ("tengo amigos con facilidad entre la gente de mi propio sexo", "disfruto compartiendo el tiempo con los amigos de mi mismo sexo", "comparto mucho tiempo con las personas de mi propio sexo"). La fiabilidad fue de 0,54.

El undécimo factor se refiere a la **dimensión de la relación con iguales (en general)** (p.e., "hago amigos/as fácilmente", "tengo muchas cosas en común con los chicos/as que conozco", "me gustan la mayoría de los chicos/as"). El duodécimo, y último factor, se refiere a la **dimensión de honestidad** (p.e., "los demás pueden fiarse de mí, siempre hago lo que está bien", "soy honesto/a"). Obtuvimos unos valores de alfa de Cronbach de 0,49 en la dos dimensiones.

Teniendo en cuenta que obtenemos cuatro dimensiones que presentan coeficientes de fiabilidad muy bajos, sería necesaria una posterior revisión y modificación de los ítems que las representan. Esto nos impide utilizar una de ellas, concretamente la que se refiere a la relación con los iguales como posible variable predictora del autoconcepto académico.

## **B. Cuestionario de Motivación de Logro**

Este instrumento fue elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) y consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Estos autores distinguen tres orientaciones motivacionales, que se corresponden con tres tipos de metas: una meta de

---

aprendizaje y dos metas de rendimiento. Una de las metas de rendimiento sería la tendencia de los estudiantes a estudiar con el propósito de obtener aprobación y evitar el rechazo por parte de los profesores y padres -metas de refuerzo social-, mientras que la segunda estaría relacionada con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos y avanzar en sus estudios -metas de logro- (Núñez et al., 1995).

De los 20 ítems de que consta el cuestionario, los ocho primeros se refieren a las metas intrínsecas o metas de aprendizaje y los doce restantes a las metas extrínsecas o metas de rendimiento. Los coeficientes de fiabilidad hallados por Hayamizu y Weiner (1991) fueron de .89 para las metas de aprendizaje, .78 para las metas de refuerzo social, y .71 para las metas de logro. Existen otros estudios en los que los coeficientes de fiabilidad obtenidos son muy similares como, por ejemplo, la investigación realizada por Núñez, González- Pienda, García y Cabanach (1994) con sujetos de 10 a 14 años: .86 para la subescala de metas de aprendizaje, .87 para la subescala de refuerzo social, .82 para la subescala de metas de logro y .88 para la escala total. En otro estudio realizado por Valle (1997), se obtienen coeficientes alfa de .819 para el total de la escala, .871 en la subescala metas de aprendizaje, .873 para la subescala metas de refuerzo social y .870 para la subescala metas de logro.

A partir de los datos de nuestra investigación obtenemos unos coeficientes de fiabilidad de .89 para el total de la escala, de 0.88 para la subescala "metas de aprendizaje", 0.86. para la subescala "metas de refuerzo social" y 0.88 para la subescala "metas de logro".

Una vez comprobada la fiabilidad de este instrumento, y observando que es similar a la hallada por los estudios mencionados anteriormente, procedimos a estudiar su validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio. Comprobamos la adecuación de los datos para hacer el análisis factorial

---



mediante la obtención del Determinante cuyo valor es 1,611E-05, del índice de K-M-O= 0,881, meritorio, y del Test de esfericidad de Barlett mediante el que obtuvimos una chi cuadrado de 3636,300 con una  $p= 0,000$ . Los resultados obtenidos figuran en la tabla 3 y, como se puede observar en ella, encontramos tres factores que explican el 60,87 % de la varianza total.

<b>Factor</b>	<b>Valor propio</b>	<b>% de varianza</b>	<b>% acumulado</b>
<b>1</b>	4,592	22,961	22,961
<b>2</b>	3,926	19,629	42,591
<b>3</b>	3,656	18,280	60,870

Tabla 3. Resultado de la extracción de factores por componentes principales.

El primer factor, que explica el 22,96 % de la varianza, está integrado por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 del cuestionario (tabla 4) y lo denominamos, de acuerdo con los estudios anteriores, subescala **“metas de aprendizaje”**. Engloba ítems que señalan que las razones por las que se estudia serían las siguientes: porque es interesante resolver problemas/tareas, ver cómo se avanza, conocer cosas nuevas, por el desafío que plantean los problemas/tareas difíciles, por la curiosidad, para utilizar los conocimientos o porque se sienten bien cuando resuelven problemas /tareas difíciles.

El segundo factor, entendido como subescala **“metas de logro”**, está formado por los ítems 15, 16, 17, 18, 19 y 20 (tabla 4) y explica el 19.63 % de la varianza total. Los motivos para estudiar que encierran estos ítems son: para obtener buenas notas y sentirse orgulloso de ellas, para no fracasar en los exámenes finales, para terminar bien los estudios, para conseguir un buen trabajo en el futuro o para conseguir una buena posición social en el futuro.

---

El tercer factor, al que llamamos subescala "**metas de refuerzo social**", explica el 18,28 % de la varianza y lo incluyen los ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14 (tabla 4). En estos ítems se responde a los siguientes motivos de estudio: para ser elogiado por padres y profesores, para ser valorado por los amigos, para demostrar que se es inteligente, o para obtener mejores notas que los compañeros.

FACTOR	ÍTEM	CORRELACIÓN	COMUNALIDAD
<b>I</b>	MA1	0,797	0,646
	MA2	0,758	0,582
	MA3	0,742	0,590
	MA4	0,741	0,578
	MA5	0,713	0,595
	MA6	0,704	0,595
	MA7	0,676	0,568
	MA8	0,625	0,401
<b>II</b>	ML1	0,853	0,781
	ML2	0,818	0,694
	ML3	0,742	0,687
	ML4	0,730	0,574
	ML5	0,719	0,642
	ML6	0,707	0,542
<b>III</b>	MRS1	0,822	0,676
	MRS2	0,805	0,685
	MRS3	0,787	0,638
	MRS4	0,775	0,658
	MRS5	0,718	0,558
	MRS6	0,622	0,486

Tabla 4. Descripción de los ítems agrupados por factores con su correlación correspondiente.

### **C. Cuestionario de evaluación del concepto de inteligencia**

Este cuestionario elaborado por Núñez y González –Pienda (1994b) consta de 12 ítems en los que se pregunta a los sujetos si consideran la inteligencia como algo estable o inestable, interno o externo, controlable o incontrolable. También cuestiona la atribución de los resultados académicos al grado de inteligencia, al esfuerzo o a factores externos. Recordamos que Nicholls (1984) y Dweck (1986) establecieron una relación entre la concepción que mantienen los individuos acerca de su capacidad y la elección de metas y patrones motivacionales (Valle, Barca, Cabanach y Núñez, 1995; Cabanach et al., 1996).

De todo el cuestionario vamos a centrarnos en el ítem 5 que se refiere al concepto incremental de la inteligencia y señala "La inteligencia consiste en una serie de habilidades y conocimientos que pueden ser incrementados a través de la propia conducta y del aprendizaje".

### **D. Inventario de Habilidades de Aprendizaje de Estudio (LASSI)**

Se trata de una escala (Learning and Studies Skills Inventory) elaborada por Weinstein (1987) para evaluar estrategias y habilidades de aprendizaje. El inventario se compone de un conjunto de tácticas implícitas en el rendimiento académico que facilita el procesamiento de la información.

Con nuestra muestra objeto de estudio obtuvimos un coeficiente de fiabilidad "alfa" de Cronbach de 0,76. Antes de realizar el análisis factorial y, como en todos los demás cuestionarios, confirmamos la adecuación de la matriz de datos mediante el cálculo del Determinante cuyo valor fue de 1,556E-07, del índice K-M-O de 0,854, meritorio, y de chi cuadrado de 5055, 576 con una  $p=0,000$ .

---

La solución factorial hallada es de 10 factores que explican en conjunto un 60,220 % de la varianza total, aunque como en otros trabajos realizados en nuestro país (p.e., Prieto y Castejón, 1993; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1998; Valle, 1997) reducen los factores atendiendo a la significatividad y coherencia. Esto junto con los bajos índices de fiabilidad de alguna de las escalas (actitud hacia la escuela y motivación) justifica la necesidad de una futura revisión y ajuste de la escala para posteriores investigaciones.

Como puede verse en la tabla 5 obtuvimos 9 factores, de los cuales el valor propio del primer componente era de 4,150 y explicaba el 10,121% de la varianza, hasta llegar al valor propio del noveno factor, 1,784, que explicaba el 4,352% de la varianza. En total, los nueve factores explican el 57,355% de la varianza total.

<b>Factor</b>	<b>Valor propio</b>	<b>% de varianza</b>	<b>% acumulado</b>
<b>1</b>	4,150	10,121	10,121
<b>2</b>	3,229	7,876	17,998
<b>3</b>	2,921	7,125	25,122
<b>4</b>	2,807	6,846	31,969
<b>5</b>	2,501	6,101	38,069
<b>6</b>	2,300	5,610	43,679
<b>7</b>	1,949	4,755	48,434
<b>8</b>	1,873	4,569	53,003
<b>9</b>	1,784	4,352	57,355

Tabla 5. Resultado de la extracción de factores por componentes principales.

El primer factor se define como **dificultad para el estudio** y representa la ausencia de habilidades y estrategias positivas para el estudio y el aprendizaje.

En general, están relacionadas con la planificación, comprensión y síntesis del material de aprendizaje. Viene definido por ítems que expresan lo siguiente: " En general, me cuesta resumir lo que explica el profesor/a o lo que leo, aunque acabe de hacerlo"; "Tengo problemas para planificar el estudio de un tema, no sé qué pasos debo seguir"; "Tengo problemas hasta para entender lo que me pide la pregunta de un examen"; "Me es difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto"; "No sé cómo debo estudiar cada asignatura"; "Al hacer el trabajo para clase, con frecuencia parece que me pierdo en los detalles y no puedo recordar las ideas principales"; "Cuando leo, tengo dificultad para encontrar las ideas principales". El alfa de Cronbach obtenido en esta escala fue de 0,84.

En el segundo factor obtenemos la subescala de **control y distribución del tiempo**, en cuyos ítems se ofrecen estas afirmaciones: "Sólo estudio cuando tengo evaluaciones"; "Cuando tengo que hacer el trabajo de clase siempre lo dejo para más tarde"; "Acabo estudiando con prisas para casi todos los exámenes"; "Pospongo el trabajo de clase más de lo que debiera". Los ítems de esta escala fueron recodificados para que se pudieran analizar de forma positiva, es decir, interpretando que los estudiantes con puntuaciones elevadas en esta dimensión saben controlar y distribuir su tiempo de estudio y trabajo. El  $\alpha$  de Cronbach obtenido fue de 0,75.

En el tercer factor, **ansiedad**, saturan los ítems que se refieren a la tensión que pueden originar en los estudiantes los exámenes y el estudio, con afirmaciones como "Me pongo nervioso cuando estudio", "Incluso cuando voy bien preparado/a para hacer un examen, me encuentro mal cuando lo voy a hacer"; "Mientras hago un examen, la preocupación por hacerlo mal me distrae"; "Siento pánico al tener que hacer un examen importante"; "Cuando hago un examen me pongo tan nervioso/a que no respondo todo lo que sé". Obtuvimos un  $\alpha$  de Cronbach de 0,81.

---

El cuarto factor, denominado **ayuda al estudio o técnicas de aprendizaje y estudio**, está formado por los ítems que se refieren a la utilización de ayudas creadas por otros o por los propios estudiantes para lograr una mayor eficacia en su estudio y conseguir un aprendizaje significativo: "Cuando estudio empleo ayudas especiales como: subrayar lo más importante o emplear letras en mayúsculas, etc."; "Antes de ponerme a estudiar un tema, selecciono las ideas principales"; "Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras"; "Hago resúmenes o esquemas para entender lo que estoy estudiando"; "Hago tablas sencillas o diagramas para organizar el material e información de mis clases"; "Me examino a mí mismo para asegurarme de que sé lo que he estudiado". El  $\alpha$  de Cronbach hallado para este factor fue de 0,75.

El quinto factor se ha denominado **Atención y Concentración**: "Cuando el profesor/a está explicando, yo estoy pensando en otras cosas y no escucho realmente lo que está diciendo"; "Me cuesta mucho atender en clase"; "No entiendo algunas explicaciones de clase porque no escucho con atención"; "Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando"; "Me distraigo con facilidad mientras hago el trabajo escolar". Hallamos un  $\alpha$  de Cronbach de 0,79.

El sexto factor, **Estrategias positivas de aprendizaje**, está formado por los ítems que se refieren a la utilización de una serie de estrategias adecuadas o eficaces que están relacionadas con un enfoque profundo de aprendizaje: "Cuando estoy estudiando paro con frecuencia para pensar lo que he leído, luego lo vuelvo a leer"; "Trato de relacionar lo que estoy aprendiendo con lo que ya sabía"; "Intento relacionar lo que estoy estudiando con mis propias experiencias"; "Procuro aplicar lo que estudio a mi vida diaria"; "Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando". El valor del  $\alpha$  de Cronbach fue de 0,70.

---

El séptimo factor, denominado **Motivación**, está formado por los ítems que recogen aspectos relacionados con la preocupación por los estudios, interés por las actividades escolares, etc.: "Incluso cuando estoy estudiando algo que es aburrido y no me gusta, intento acabarlo"; "Estudio mucho para sacar buenas notas incluso en las asignaturas que no me gustan"; "Me he propuesto conseguir buenos resultados al finalizar mis estudios". Obtuvimos un  $\alpha$  de Cronbach de 0,67.

El octavo factor, **Actitud hacia la escuela**, está saturado por los ítems que señalan lo siguiente: "Me preocupa más conseguir un trabajo que terminar mis estudios"; "A mí no me gusta aprender gran cantidad de cosas respecto a las materias escolares. Yo sólo quiero aprender lo que necesito para lograr un buen trabajo"; "En mi opinión, lo que se enseña en las clases no merece la pena ser aprendido"; "No me gusta la mayoría de las cosas que trabajo en clase". El  $\alpha$  de Cronbach obtenido fue de 0,67.

El noveno factor, **Uso de estratagemas o estrategias para realizar bien un examen**, está saturado por los ítems que se refieren a la manera en que los estudiantes aprueban los exámenes mediante el mínimo gasto de esfuerzo y tiempo: "Cuando estudio para un examen pienso en las preguntas que debería poner el profesor/a"; "Cuando estoy estudiando, trato de pensar qué pueden preguntarme en la evaluación". Obtuvimos una fiabilidad de 0,81.

FACTOR	ÍTEM	CORRELACIÓN	COMUNALIDAD
<b>I</b>	DE1	0,739	0,663
	DE2	0,725	0,592
	DE3	0,692	0,585
	DE4	0,685	0,539
	DE5	0,640	0,566

---

## MARCO EMPÍRICO. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

	DE6	0,626	0,491
	DE7	0,587	0,602
<b>II</b>	CDT1	0,762	0,668
	CDT2	0,756	0,650
	CDT3	0,597	0,646
	CDT5	0,549	0,557
<b>III</b>	ANS1	0,777	0,660
	ANS2	0,758	0,666
	ANS3	0,717	0,642
	ANS4	0,702	0,663
	ANS5	0,537	0,525
<b>IV</b>	TAE1	0,823	0,726
	TAE2	0,678	0,602
	TAE3	0,676	0,604
	TAE4	0,675	0,537
	TAE5	0,589	0,535
	TAE6	0,250	0,494
<b>V</b>	AYC1	0,757	0,695
	AYC2	0,722	0,614
	AYC3	0,496	0,592
	AYC4	0,378	0,552
	AYC5	0,168	0,640
<b>VI</b>	EPA1	0,782	0,642
	EPA2	0,692	0,593
	EPA3	0,650	0,562
	EPA4	0,450	0,542
	EPA5	0,387	0,414
<b>VII</b>	MOTI1	0,697	0,620
	MOTI2	0,651	0,649
	MOTI3	0,513	0,604



<b>VIII</b>	ACTI1	0,703	0,638
	ACTI2	0,636	0,534
	ACTI3	0,475	0,439
	ACTI4	0,410	0,577
<b>IX</b>	ESTEX1	0,894	0,845
	ESTEX2	0,882	0,809

Tabla 6. Descripción de los ítems agrupados por factores con su correlación correspondiente.

El problema que hemos encontrado en este cuestionario es que las situaciones que se plantean en los ítems las tiene que imaginar el estudiante y además son bastante generales porque parten de que los alumnos van a tener la misma actuación en todas las situaciones y lo que debe caracterizar la conducta estratégica es, precisamente, que se ajuste a la situación real y contextualizada (Tapia, 1994).

**E. Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales**

Se trata de una escala elaborada por Núñez y González- Pienda (1994) que consta de 22 ítems que tratan sobre diferentes aspectos relacionados con sus intereses y motivaciones que, aunque no están directamente relacionadas con el propio individuo, sí lo están con el contexto de enseñanza- aprendizaje e influyen claramente sobre la motivación.

De esos 22 ítems vamos a considerar los siguientes: a) El 5, que se refiere a la capacidad percibida y afirma “Creo que tengo una buena capacidad (habilidades, inteligencia, etc.) para el trabajo escolar”; b) El 16, referido a la percepción del tipo de materia de estudio, que señala “La forma de estudio (estrategias

utilizadas) que empleo para aprender los contenidos académicos varía dependiendo del tipo de materia de que se trate (matemáticas, historia, etc.)"; c) El ítem 17, que trata sobre la percepción del estilo de enseñanza, afirma "El estilo de enseñanza que el profesor utiliza en clase (más o menos formal, tradicional, interactiva, constructiva, etc.) influye en el tipo de estrategias de estudio y aprendizaje que utilizo al trabajar sobre las tareas académicas de la asignatura de ese profesor"; d) El ítem 18, que se refiere al análisis de las características de la tarea, señala "Antes de ponerme a trabajar sobre una tarea académica determinada me fijo en las características de la misma (tarea), y a partir de ahí decido qué tipo de estrategias de estudio y aprendizaje debo utilizar para abordar la tarea correctamente"; e) El ítem 19, sobre la percepción de criterios de evaluación, que afirma "La forma en que yo estudio y aprendo depende de cómo percibo yo que más tarde me van a examinar de los conocimientos adquiridos".

#### **4.1. Procedimiento y recogida de datos**

Utilizaremos un diseño de naturaleza no experimental que en función del propósito de los análisis a desarrollar (Bisquerra, 1989), es descriptivo, correlacional y de contraste, de modo que podamos obtener información de las variables cognitivo-motivacionales que caracterizan y predicen mejor el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. En función del método de recogida de información que vamos a utilizar se trata de un diseño de encuesta (Arnau, 1995). Además, la técnica que vamos a utilizar con la encuesta es la del cuestionario.

---

Por otro lado, según el tiempo en que se desarrolla el trabajo de investigación, se trata de un estudio transversal ya que cada variable contemplada se estudia en un único momento temporal para cada uno de los cursos de bachillerato.

En cuanto a la recogida de la información, el primer paso consistió en la puesta en contacto con los Directores de los Centros de Educación Secundaria seleccionados al azar para explicar los principales objetivos del trabajo y discutir sobre la mejor manera de que los alumnos no perdieran un gran número de horas de clase, ya que cada uno debía de contestar varios cuestionarios y eso requería la pérdida de horas lectivas. Además de la reticencia de los Directores por solicitar a los profesores sus horas de clase, nos encontramos con el temor por parte del profesorado de que pudieran ser objeto de evaluación y, aun viendo los cuestionarios y comprobando que ninguna de las preguntas iba dirigida hacia este sector, se percibía mucha desconfianza y recelo.

Esto hizo que la muestra fuera más delimitada de lo planificado en un primer momento lo que nos llevó a interpretar los datos con cierta cautela y quedarnos en un estudio exploratorio que nos sirviera de base para otros posteriores.

La aplicación de los instrumentos de recogida de datos fue llevada a cabo por la misma persona, que explicó muy brevemente a los estudiantes los objetivos del trabajo y se ocupó de que se contestaran a todas las preguntas planteadas en los cuestionarios y de aclarar las dudas que les surgían a los estudiantes. Se realizó de forma colectiva y en horas de clase para evitar que los estudiantes no los contestaran.

Las limitaciones con las que cuenta este tipo de instrumento se ciñen a problemas de validez debido a una posible falta de sinceridad en las respuestas de los encuestados y a una tendencia a ajustarse a patrones de deseabilidad social. Por eso se recalcó en varias ocasiones la importancia de ser sinceros en

---

las respuestas y se insistió en que no había respuestas "correctas" o "incorrectas".

Una vez recogidos los cuestionarios, se revisaron para eliminar los que no estaban correctamente contestados o incompletos, de manera que de la muestra invitada, formada por 380 alumnos, pasamos a obtener una muestra real de 338.

Para la variable "rendimiento académico" se pidió a los tutores de cada grupo clase que facilitaran las notas obtenidas durante el curso académico en que se recogieron los datos 97- 98, asegurándoles la confidencialidad de las mismas.

## ***5. TÉCNICAS UTILIZADAS EN EL ANÁLISIS DE DATOS***

El tratamiento estadístico de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) en entorno Windows, versión 10.0.

Para conocer las relaciones existentes entre las variables utilizamos las técnicas de correlación denominada "análisis de regresión múltiple", que nos permite introducir una combinación de variables independientes que van a predecir una variable dependiente o criterio.

Por lo que se refiere al segundo objetivo, realizaremos una comparación de medias (ANOVA) utilizando las variables implicadas en los modelos de regresión como variables dependientes y como variables independientes, el sexo, curso y la interacción "curso-sexo".

---



## **CAPÍTULO VII**

### **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO VII

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

#### ***1. CARACTERÍSTICAS PREDICTIVAS DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, DE LAS METAS EDUCATIVAS, DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO***

##### **1.1. Variables predictoras del autoconcepto académico**

Considerado el autoconcepto como pieza central del proceso motivacional, vamos a comprobar qué variables cognitivo-motivacionales predicen mejor el autoconcepto académico general de los estudiantes mediante un análisis de regresión lineal múltiple a través del método "hacia atrás". Las variables independientes que vamos a introducir en el modelo son el autoconcepto matemático, el autoconcepto verbal, que son considerados como los factores más significativos en el autoconcepto académico del estudiante, el autoconcepto en la relación con los padres, que es una de las fuentes importantes dentro del grupo de la valoración de los otros significativos en la formación del autoconcepto, la capacidad percibida o creencia de que se dispone de las capacidades necesarias para realizar con éxito las conductas requeridas para

---



producir los resultados deseados, el rendimiento o logros previos y la atribución de los resultados académicos al esfuerzo (causa interna e inestable).

También es una fuente importante de la formación del autoconcepto la valoración significativa del grupo de iguales y nos hubiera gustado introducirla en el modelo, pero, como ya dijimos, nos encontramos con que en esta dimensión, obtenida a partir del análisis factorial del SDQII, obteníamos un alfa de Cronbach de 0,49, por lo que procedimos a su exclusión.

En un primer análisis tuvimos en cuenta a todos los sujetos, sin formar los grupos por curso y sexo. Como se puede observar en la tabla 7, el modelo que obtuvimos en este caso estaba integrado por las siete variables incluidas.

Variable	Beta	t	Sig.
Atr. Rdto. Esfuer.	,144	3,384	,001
Capacidad percib.	,097	2,056	,041
Rdto. Previo	,142	3,102	,002
Autoc. Matem.	,339	7,422	,000
Autoc. Verbal	,244	5,183	,000
Autoc. Relac. Pad.	,155	3,666	,000
R= 0,665		R <sup>2</sup> =0,442	

Tabla 7. Variables predictoras del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a todos los sujetos.

Según los resultados obtenidos, a los estudiantes que tienen una buena imagen en cuanto a sus habilidades en matemáticas, en el área del lenguaje, que presentan una buena imagen de la interacción con sus padres, que creen que la causa de su rendimiento académico es el esfuerzo que dispensan a la hora de

realizar las tareas, con buenos resultados académicos en los cursos previos y, por último, que consideran que tienen una buena capacidad para el trabajo escolar, se les puede predecir un mejor autoconcepto académico que a los estudiantes que no presentan esas características. Por lo tanto, la variable que mejor predice es autoconcepto matemático y la que menos, la capacidad percibida (Figura 1).

La medida del grado de asociación entre el autoconcepto académico general y el conjunto de variables independientes es  $R=.665$ . El coeficiente de determinación ( $R^2$ ), que nos indica la proporción de variabilidad del criterio que está explicada por las variables independientes seleccionadas, tiene un valor de .442, por lo que el modelo explica un 44,2% de la variabilidad del criterio "autoconcepto académico general".

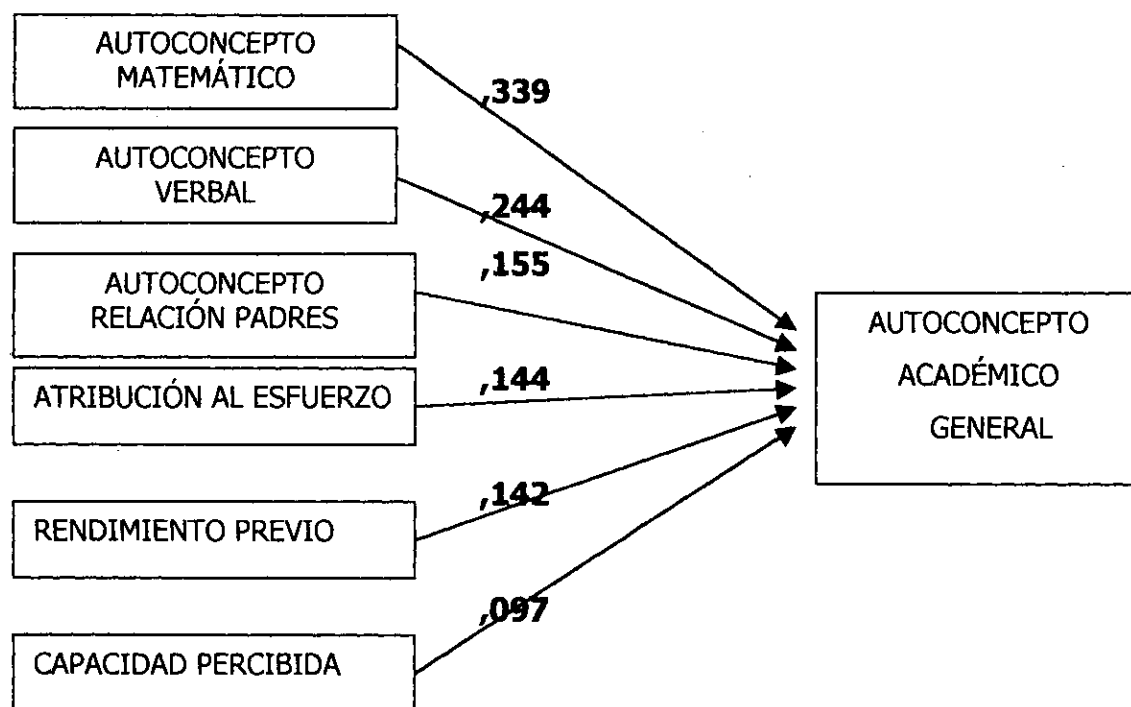


Figura 1. Coeficientes de correlación estandarizados de cada una de las variables independientes.

A partir de este modelo general, vamos a calcular dos modelos en función de la variable "sexo". Los resultados que obtenemos nos indican que las variables predictoras del autoconcepto académico para el caso de los varones difieren de las obtenidas con los datos de las mujeres. Primero queremos señalar que en el primer caso, encontramos un modelo que explica el 57,9 % de la variabilidad del criterio, mientras que en el segundo caso sólo explica un 38,1 % (ver tablas 8 y 9). Del mismo modo, existe una correlación múltiple más elevada entre las variables independientes y la variable criterio en el modelo de los varones ( $R=,761$ ) que en el de las mujeres ( $R=,618$ ).

Variable	Beta	t	Sig.
Autoconcepto matemático	,441	7,802	,000
Autoconcepto relación padres	,426	5,042	,000
Autoconcepto verbal	,285	7,782	,000
R= 0,761		R <sup>2</sup> =0,579	

Tabla 8. Variables predictoras del criterio "autoconcepto académico" en el grupo de varones.

Variable	Beta	t	Sig.
Autoconcepto matemático	,365	5,943	,000
Autoconcepto verbal	,283	4,615	,000
Atribución del rendimiento al esfuerzo	,191	3,195	,002
Rendimiento previo	,119	1,847	,066
R= 0,618		R <sup>2</sup> =0,381	

Tabla 9. Variables predictoras del criterio "autoconcepto académico" en el grupo de mujeres.

Los dos modelos (figuras 2 y 3) coinciden, en cuanto a las variables predictoras, en las consideradas como factores más significativos en la imagen que el estudiante tiene como tal, que son los autoconceptos matemático y verbal. En el modelo de los varones, además, aparece el autoconcepto de la relación con los padres, variable que no aparece en el de las mujeres, lo que nos hace pensar que las alumnas son más maduras e independientes de la influencia familiar, y que se convierte en un elemento menos significativo. En el modelo de las alumnas también aparecen como variables predictoras la atribución de los resultados académicos al esfuerzo y el rendimiento previo.

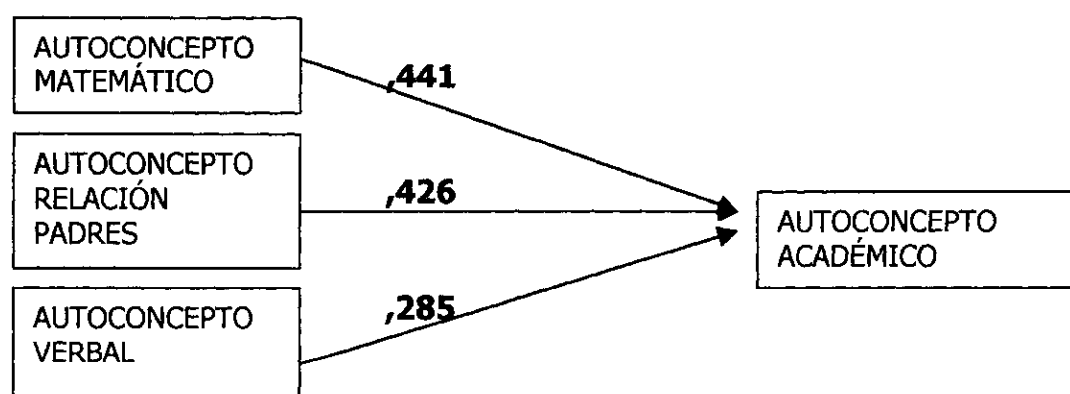


Figura 2. Coeficientes de correlación estandarizados de cada una de las variables independientes. Grupo de varones.

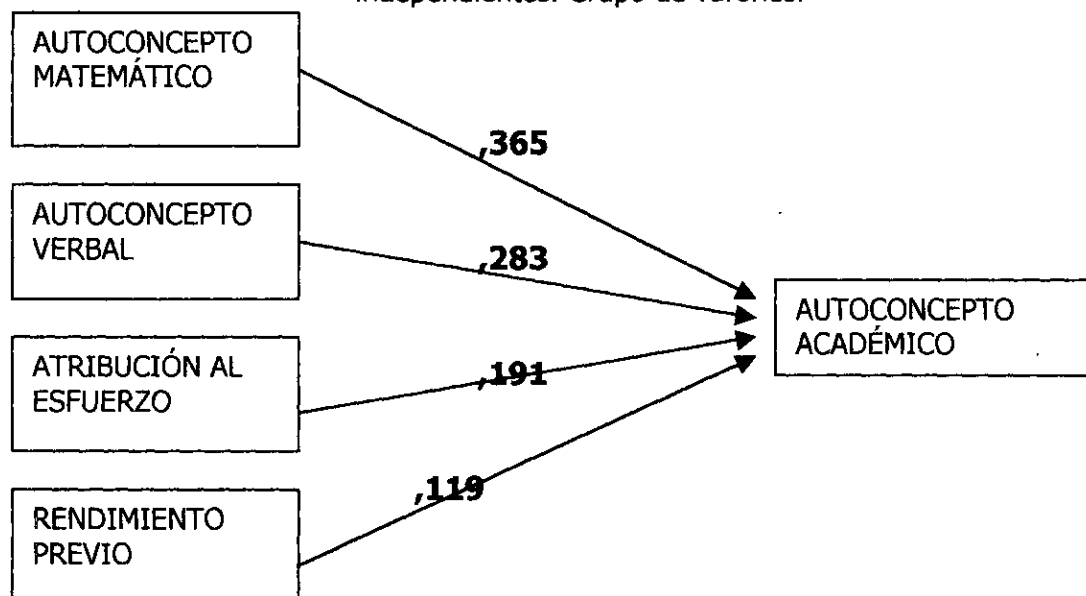


Figura 3. Coeficientes de correlación estandarizados de cada una de las variables independientes. Grupo de mujeres.

Al comprobar que la variable sexo produce diferencias en las variables que predicen el autoconcepto académico, vamos a introducir la variable "curso-sexo", lo cual nos va a permitir ver cómo evoluciona el ser alumno o alumna a lo largo de los cursos. De esta manera, y como hemos indicado anteriormente, hemos obtenido seis grupos diferentes. Comenzamos con el grupo de varones que cursan 1º. de BUP. Los resultados obtenidos nos ofrecen un modelo compuesto por las tres variables independientes (figura 4) obtenidas en el modelo general de varones, que son el autoconcepto en la relación con los padres, el autoconcepto verbal y el autoconcepto matemático.

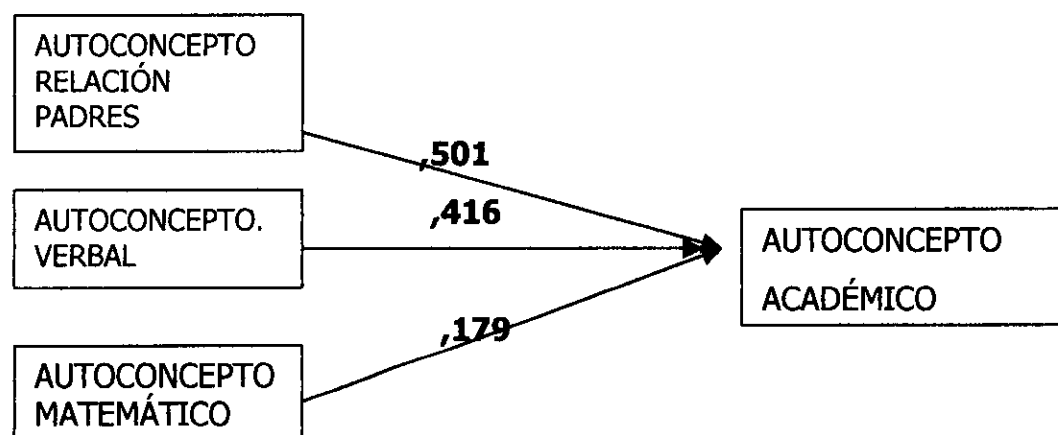


Figura 4. Coeficientes de correlación estandarizados de cada una de las variables independientes. Grupo de varones de 1º. de BUP.

El modelo obtenido explica (ver anexo) un 55,8 % de la variabilidad del criterio, y la correlación múltiple entre el criterio y las variables independientes es de 0,747. Como podemos apreciar, la variable que mejor predice el autoconcepto académico es la que se refiere a la dimensión social del autoconcepto en relación con los padres. Este resultado es coherente con lo tratado en la parte teórica, puesto que vimos que el feedback que proporcionan los padres es una fuente del autoconcepto muy importante, sobre todo en la infancia, aunque sigue

siendo relevante en la adolescencia, con toda probabilidad de forma especial en sus comienzos.

En el caso de las mujeres del mismo curso, las variables resultantes han sido también (figura 5) el autoconcepto verbal, el autoconcepto matemático y, en vez de tener peso el autoconcepto en relación con los padres, lo tiene la atribución del rendimiento al esfuerzo. Como decíamos anteriormente, la percepción de la relación con los padres deja de ser relevante para las alumnas ya desde el primer curso de bachillerato y, sin embargo, se apoyan en un tipo de atribución interna e inestable que les puede ayudar a mantener el autoconcepto positivo en situaciones conflictivas o negativas para su percepción como estudiante. Recordamos que el hecho de atribuir los éxitos y los fracasos al esfuerzo es considerado como una tendencia optimista y autoprotectora.

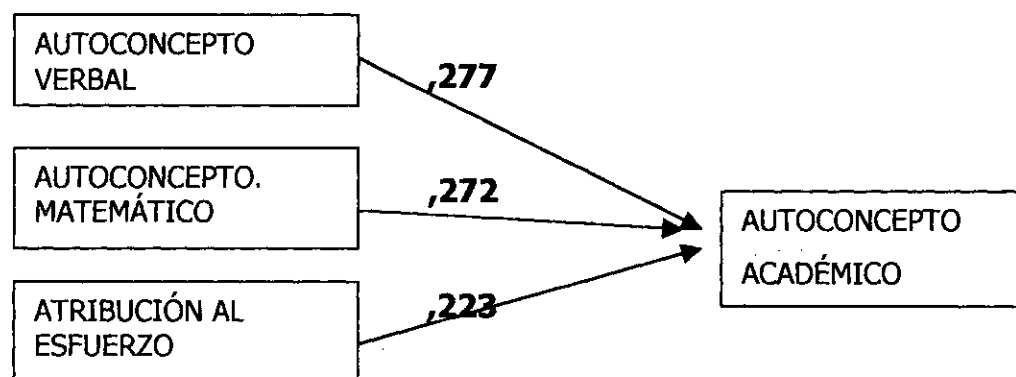


Figura 5. Coeficientes de correlación estandarizados de cada una de las variables independientes. Grupo de mujeres de 1º. de BUP.

El modelo obtenido explica (ver anexo) un 24,1% de la variabilidad del criterio, y la correlación múltiple entre el criterio y las variables independientes es de 0,491. Vemos cómo el grado de explicación de la variabilidad del autoconcepto académico es bajo, por lo que sería oportuno incluir otras variables.

En cuanto al grupo de 2º. de BUP, en el caso de los varones obtenemos un modelo (figura 6) cuyas variables predictoras son, por orden de mayor a menor predicción, el autoconcepto matemático, el autoconcepto verbal, el autoconcepto en la relación con los padres y la capacidad percibida. Se excluye (ver anexo) el rendimiento previo. Las tres primeras variables coinciden con las obtenidas en el modelo de varones del curso anterior, aunque se anteponía el autoconcepto en relación con los padres a los que hacen referencia a las habilidades matemáticas y verbales. Además se añade la variable que se refiere a las expectativas de autoeficacia percibida, por lo que el hecho de creer que se tiene una buena capacidad para el trabajo escolar va a contribuir a la buena imagen como estudiante. Quizás la inclusión de la variable que hace referencia a las expectativas de autoeficacia solamente en este grupo se deba a que se trata de un curso intermedio en que es frecuente que bastantes alumnos pasen una crisis y vuelvan a plantearse y tener muy en cuenta las percepciones acerca de sus capacidades para la realización exitosa de diferentes tareas.

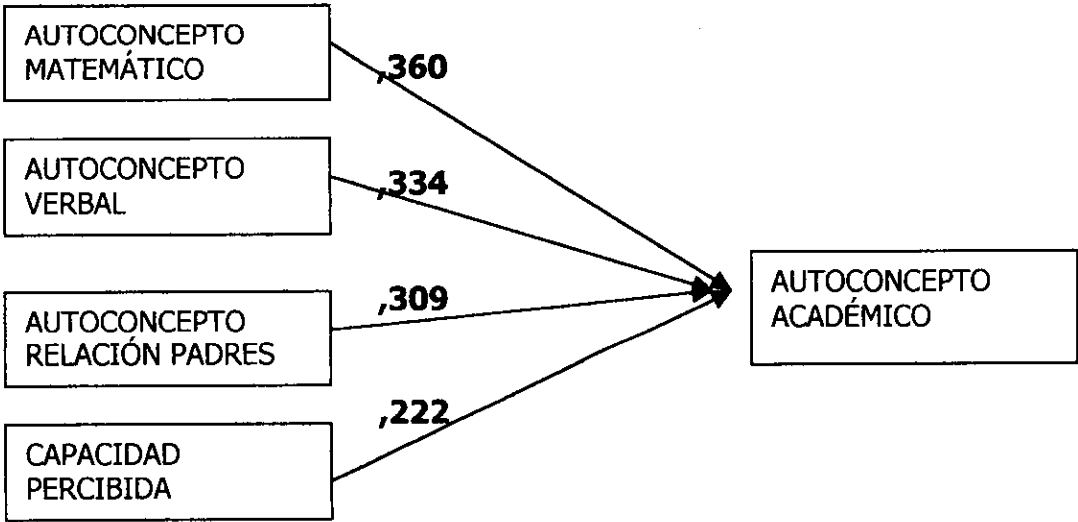


Figura 6. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Varones 2º. de BUP.

El grado de asociación entre el autoconcepto académico y el conjunto de variables independientes tiene un valor  $R = 0,806$ . El porcentaje de variabilidad explicado por las variables seleccionadas es de 65%.

Por lo que se refiere al grupo de mujeres que cursan 2º de BUP, obtenemos un modelo (figura 7) con tres variables independientes o predictoras que son los autoconceptos matemático y verbal y la atribución del rendimiento al esfuerzo. Tiene más peso la imagen que tienen las alumnas de su habilidad, implicación e interés en matemáticas que en el área del lenguaje.

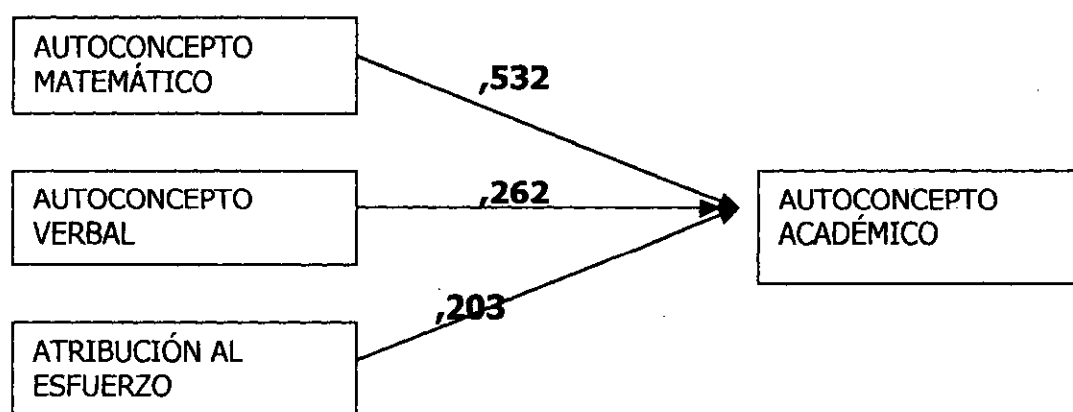


Figura 7. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Mujeres 2º. de BUP.

El modelo, semejante al obtenido en el grupo de mujeres del curso anterior, aunque con una mayor predicción del autoconcepto verbal, explica un 49,5 % de la variabilidad y la correlación múltiple entre el criterio y las variables independientes tiene el valor  $R = 0,704$ .

En el grupo de varones de 3º. de BUP obtenemos un modelo (figura 8) representado por cuatro variables independientes, que, por orden de mayor a menor predicción, son las siguientes: el autoconcepto matemático, el



autoconcepto en relación con los padres, el autoconcepto verbal y la atribución del rendimiento al esfuerzo. Vemos que la percepción de la buena relación con los padres sigue teniendo un peso importante, incluso más que el autoconcepto verbal, a la hora de predecir su autoconcepto académico. Además, y en comparación con los de segundo, se sustituye las expectativas de autoeficacia por la atribución de los resultados académicos a una causa interna e inestable, como es el esfuerzo. Esto es positivo puesto que al ser una causa inestable, ante los resultados de fracaso tienen la posibilidad de pensar en esforzarse más en posteriores ocasiones y si tienen éxitos, al tratarse de una causa interna, se van a sentir orgullosos y no sentirán temor ante tareas semejantes.

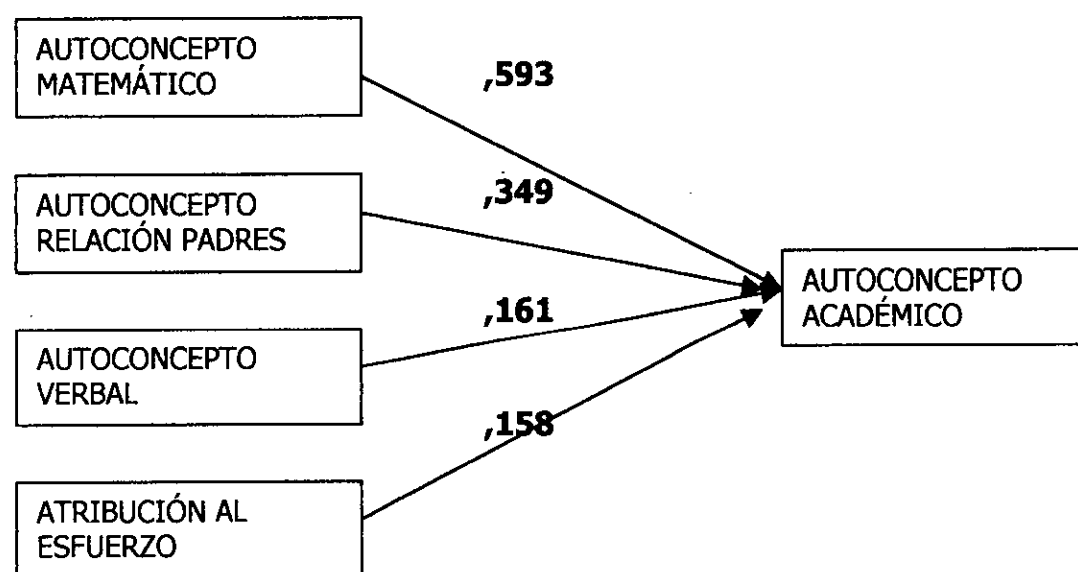


Figura 8. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de varones de 3º. de BUP.

Las variables independientes explican un 67,2% de la variabilidad de la variable criterio, y el valor del grado de asociación entre la variable autoconcepto académico y las cuatro variables predictoras es  $R = ,819$ .

Por último, el modelo resultante (figura 9) en el grupo de mujeres de 3º. de BUP consta de tres variables predictoras que son, y por orden decreciente de predicción, el rendimiento previo, el autoconcepto verbal y el autoconcepto matemático. En comparación con los modelos obtenidos en los grupos de mujeres de los cursos precedentes, vemos que los autoconceptos verbal y matemático siguen siendo buenos predictores del autoconcepto académico y que la capacidad percibida se sustituye por la importancia de los logros académicos de los cursos anteriores.

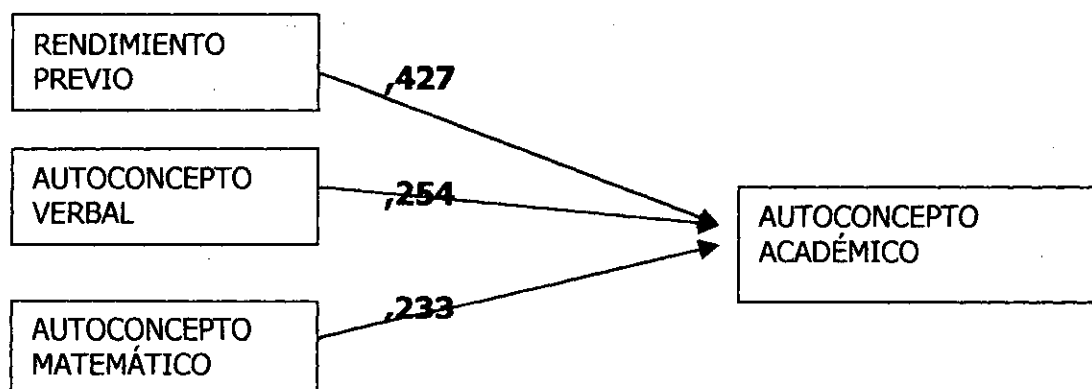


Figura 9. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de mujeres 3º. de BUP.

El modelo obtenido explica (ver anexo) un 48,6 % de la variabilidad del criterio, y la correlación múltiple entre el criterio y las variables independientes es de 0,697.

En definitiva, y según los resultados obtenidos, podemos resaltar que en el caso de los varones, a medida que se aumenta de curso, se obtienen modelos que explican un más elevado porcentaje de variabilidad; que en todos ellos está presente la variable que hace referencia a la imagen que tienen de la interacción con sus padres; que en el grupo de segundo aparecen, además, las expectativas

de autoeficacia de los estudiantes para la realización de las tareas académicas y en el grupo de tercero esta variable es sustituida por la que señala la atribución del rendimiento académico al esfuerzo. En todos los modelos salvo en el de 1º., el autoconcepto matemático es más relevante que el verbal.

En el caso de las mujeres, también hay un aumento de porcentaje de variabilidad explicada en segundo, sobre todo, y en tercero, más que en primero. En ninguno de los tres modelos aparece el autoconcepto en la relación con los padres, lo que parece indicar una mayor independencia de las mujeres adolescentes de las relaciones y climas familiares. Los modelos de las estudiantes de primero y segundo contienen las mismas variables, que son los autoconceptos verbal y matemático y la atribución del rendimiento al esfuerzo. Las tres variables tienen el mismo peso en el primer grupo, no así en el segundo puesto que es el autoconcepto matemático el que mejor predice. En el grupo de tercero la que mejor predice son los logros académicos de cursos anteriores.

## **1.2. Variables predictoras de las metas educativas**

Siguiendo con lo expuesto en la parte teórica del trabajo, vamos a centrarnos en los tipos de metas educativas a los que pueden orientarse los estudiantes, que según Hayamizu y Weiner (1991), se diferencian en metas de aprendizaje (metas intrínsecas) y metas de ejecución o rendimiento (metas extrínsecas), que comprenden las metas de refuerzo social y las metas de logro. Primero observamos a qué tipo de metas tienden más los estudiantes (tabla 10) y encontramos que lo hacen, sobre todo, hacia las metas de logro, es decir, tienden a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en los estudios, aunque también presentan una motivación intrínseca expresada en las metas de aprendizaje y orientada a incrementar las propias competencias;

---

esto nos vuelve a demostrar que son varias las orientaciones de meta que dirigen al aprendizaje de los estudiantes en este nivel educativo.

	<b>M</b>	<b>D.T.</b>
<b>Metas de aprendizaje</b>	3,18	0,86
<b>Metas de refuerzo social</b>	2,23	0,95
<b>Metas de logro</b>	4,20	0,86

Tabla 10. Medias y desviaciones típicas de los estudiantes de BUP en los tres tipos de metas.

Es probable que esta tendencia a estos dos tipos de metas se deba, al menos parcialmente, a la doble caracterización de esta etapa educativa que tiene, por un lado, un carácter terminal de preparación para la vida activa y, por otro, un carácter propedéutico para acceder a otros estudios. Esto puede justificar que los estudiantes estén interesados, no sólo por aprender para incrementar sus conocimientos y competencias, sino también en obtener calificaciones elevadas en las diferentes asignaturas, de cara a tener la posibilidad de poder escoger la carrera que les guste e interese estudiar.

En un primer análisis, nos vamos a centrar en las metas de logro y vamos a intentar establecer, con las variables que tenemos y que la pueden predecir, un modelo de regresión lineal. Incluimos como variables independientes aquellas que se refieren a características personales o individuales que pueden influir en la elección de las metas, como son la atribución del rendimiento al esfuerzo (atribución interna), la atribución del rendimiento a la suerte (atribución externa), el autoconcepto académico general, la capacidad percibida y la concepción incremental de la inteligencia. El modelo resultante (tabla 11 y figura 10) explica tan sólo un 14,1% de la variabilidad por lo que se tendrían que

incluir en posteriores ocasiones otras variables que contribuyeran a su explicación, por ejemplo, el tipo de objetivos que se establecen en clase, las estrategias de enseñanza del profesor, el ambiente evaluativo o participativo, el estilo de enseñanza, etc. La correlación múltiple entre la variable criterio y las predictoras es de 0,376.

Variable	Beta	T	Sig.
Atribución al esfuerzo	,176	3,329	,001
Autoconcepto académico	,234	4,363	,000
Concepción Incremental de la inteligencia	,140	2,717	,007
R= 0,376		R <sup>2</sup> =0,141	

Tabla 11. Variables predictoras del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a todos los sujetos.

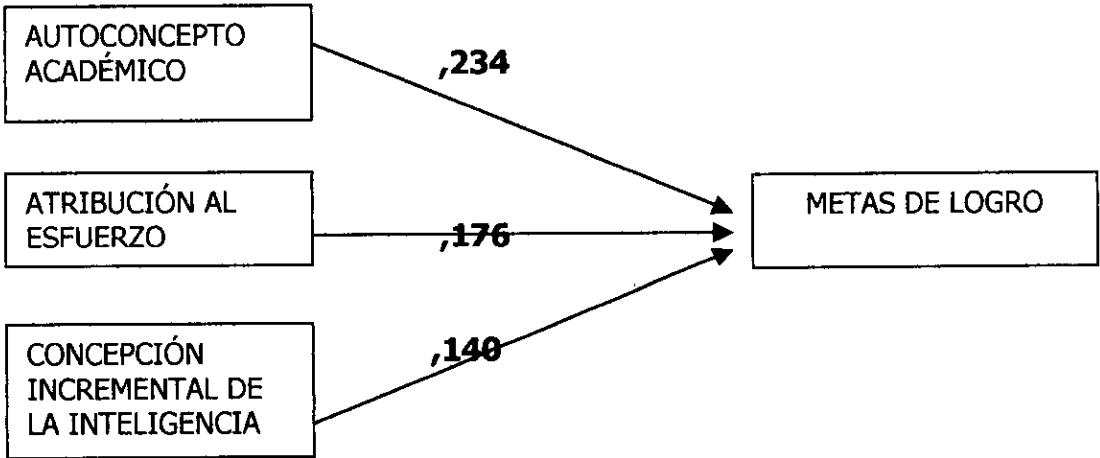


Figura 10. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio.

Aunque podríamos prescindir del comentario de estos resultados por su escasa explicación, procederemos a una reflexión crítica pero sin intención de que se considere como posible conclusión. La variable que mejor predice la orientación a las metas de logro es el autoconcepto académico y la que menos la concepción incremental de la inteligencia. Por lo tanto, según el modelo obtenido, los alumnos que presentan una imagen positiva de sí mismos como estudiantes, que consideran que la causa de sus resultados académicos es el esfuerzo dispensado en la realización de las tareas y que presentan una concepción menos diferenciada de la inteligencia y, por lo tanto, consideran que es modificable mediante el esfuerzo, tenderán a orientarse a las metas de logro. Ahora bien, insistimos en que estas afirmaciones deben ser cautelosas debido a que queda más porcentaje de la variabilidad sin explicar que explicado. Las dos variables eliminadas, dado su escaso poder explicativo, han sido las que se refieren a la atribución externa de los resultados académicos y la capacidad percibida.

Por otro lado, vamos a diferenciar a los estudiantes en función de la variable "sexo" para poder comparar los modelos de regresión lineal que obtenemos de acuerdo con esta variable. Una vez realizada la regresión comprobamos que, en el caso de los varones (tabla 12), el autoconcepto académico es la única variables que predice a la motivación de logro ( $R=,396$ ), explicando el modelo sólo un 15,7 % de variabilidad. Por lo que respecta a las mujeres (tabla 13), el modelo explica un 8,9 % de la variabilidad del criterio con un coeficiente de correlación múltiple de 0,298. Las variables predictoras en este caso son la atribución del rendimiento escolar al esfuerzo ( $\beta=,220$ ) y la concepción incremental de la inteligencia ( $\beta=,189$ ). Según estos resultados, en el caso de los varones, vemos que no se obtiene lo que afirmaba Weiner (1983) de que la motivación esté determinada por las dimensiones de las atribuciones causales. Sin embargo, en el modelo de las alumnas sí se introduce esta variable. Nos abstenemos de comentarlos por la razón anteriormente expuesta.

---

Variable	Beta	t	Sig.
Autoconcepto académico	,396	5,209	,000
R= 0,396		R <sup>2</sup> =0,157	

Tabla 12. Variables predictoras del criterio "metas de logro" en el grupo de varones.

Variable	Beta	t	Sig.
Atribución al esfuerzo	,220	3,150	,002
Concepción incremental de la inteligencia	,189	2,705	,007
R= 0,298		R <sup>2</sup> =0,089	

Tabla 13. Variables predictoras del criterio "metas de logro" en el grupo de mujeres.

A continuación, comentaremos los modelos que obtuvimos separando a los estudiantes por grupos en función de la variable "curso-sexo". En el grupo de varones de 2º de BUP la variable autoconcepto académico explicaba el mayor porcentaje de varianza, un 27,3 %; en el grupo de mujeres del mismo curso las variables predictoras concepción incremental de la inteligencia ( $\beta=,399$ ) y atribución del rendimiento al esfuerzo ( $\beta=,301$ ) explicaban un 27,0% de la variabilidad. En el grupo de varones de 1º de BUP las variables independientes que configuraban el modelo de regresión fueron el autoconcepto académico general ( $\beta=,328$ ) y la capacidad percibida ( $\beta=,240$ ) que explicaban un 21,9 % de la variabilidad. En el grupo de varones de 3º de BUP las variables predictoras autoconcepto académico ( $\beta=,312$ ) y atribución del rendimiento a la suerte ( $\beta=,250$ ) explican un 15,9% de la varianza. En el grupo de mujeres de 2º de BUP sólo el autoconcepto académico ( $\beta=,300$ ) explica un 9% de la varianza y en el grupo de 3º no se obtiene ningún modelo. Así pues, los modelos hallados

---

explican un porcentaje muy bajo de variabilidad, lo cual lo explicamos porque la orientación hacia las metas de logro, que se encuadra dentro de las metas de ejecución o rendimiento, va a estar muy influida por variables contextuales, sobre todo por las características de la etapa en la que se encuentran estos alumnos donde pueden primar los ambientes de competitividad debido a la proximidad del examen de selectividad.

En el caso de las metas de aprendizaje y teniendo en cuenta a la totalidad de los estudiantes, obtenemos un modelo (tabla 14 y figura 11) que explica un 36,9 % de variabilidad, siendo la correlación múltiple entre la variable criterio y las independientes de 0,608. De las variables incluidas en un primer momento, la atribución del rendimiento al esfuerzo (atribución interna), la atribución del rendimiento a la suerte (atribución externa), el autoconcepto académico general, la capacidad percibida y la concepción incremental de la inteligencia, sólo permanecen en el modelo las tres últimas. Únicamente difieren del modelo de las "metas de logro" en que en éste se incluye la "atribución del rendimiento al esfuerzo" y en el segundo es sustituida por la "capacidad percibida". Quizás la razón se deba a que como los sujetos orientados hacia este tipo de metas prefieren enfrentarse a tareas desafiantes y con cierto riesgo, se implican más en la tarea, en el aprendizaje y necesitan creer en que realmente son capaces de poder llevar a cabo las acciones necesarias para conseguir sus objetivos de modo exitoso. No obstante, siguen diferenciando la inteligencia del esfuerzo, por lo que consideran que es a través de éste como van a conseguir sus objetivos relacionados con la tarea, lo cual resulta lógico, pues es el comportamiento más típico de los estudiantes orientados a este tipo de metas.

---



Variable	Beta	t	Sig.
Autoconcepto académico.	,479	10,254	,000
Capacidad percibida	,194	4,182	,000
Concepción Incremental de la inteligencia	,120	2,717	,007
R= 0,608		R <sup>2</sup> =0,369	

Tabla 14. Variables predictoras del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a todos los sujetos.

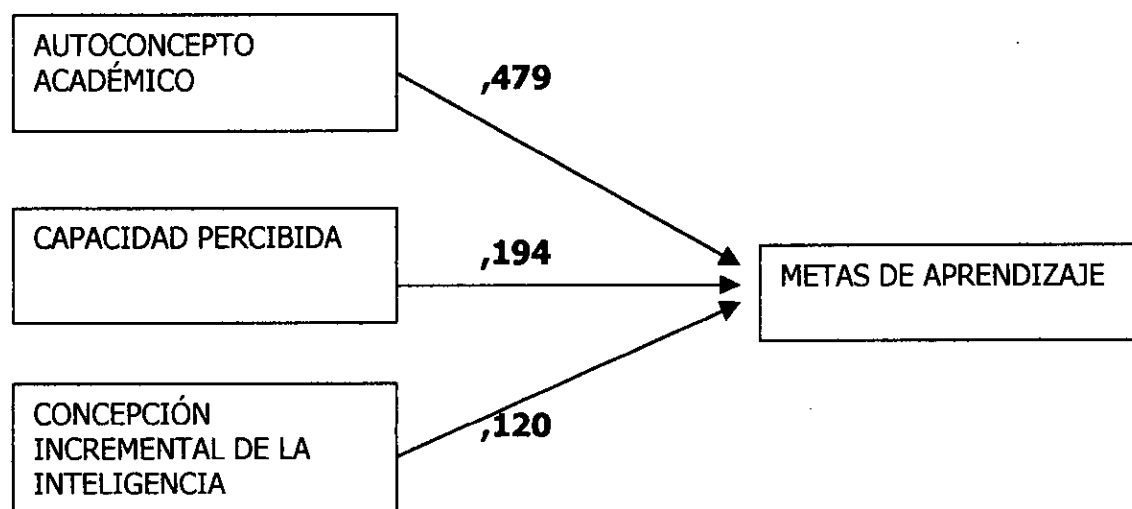


Figura 11. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio.

Según la variable "sexo" obtenemos un modelo (figura 12) para los varones que explica un 39,0 % de variabilidad del criterio, con una correlación entre éste y las variables predictoras de 0,624. La variable que mejor predice la orientación a las metas de aprendizaje en los alumnos es la imagen que tienen de sí mismos

---

como estudiantes, además de la que se refiere a las expectativas de autoeficacia.

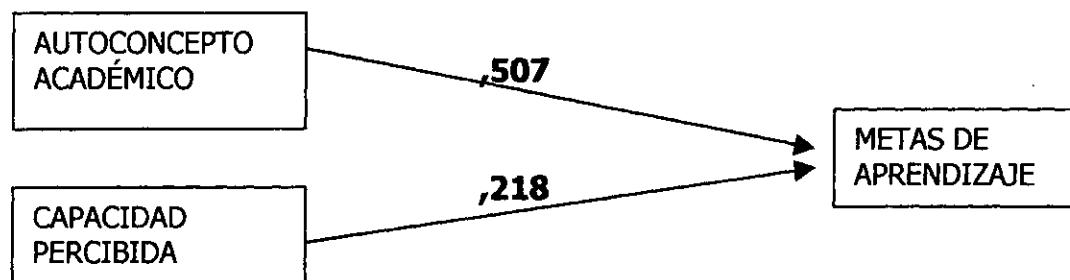


Figura 12. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio en el grupo de varones.

En el grupo de las mujeres hemos obtenido un modelo (figura 13) que explica un 33,8 % de la varianza con un índice de correlación entre las variables predictoras autoconcepto académico, capacidad percibida y concepción incremental de la inteligencia y la variable criterio de 0,581. Tal y como hemos comentado en los modelos cuya variable dependiente era la motivación de logro, podemos seguir afirmando que se cumple más la teoría de Covington (1985) sobre la influencia del autoconcepto en la orientación a las metas que la de Weiner o la influencia de las atribuciones causales sobre la tendencia a un tipo u otro de metas.

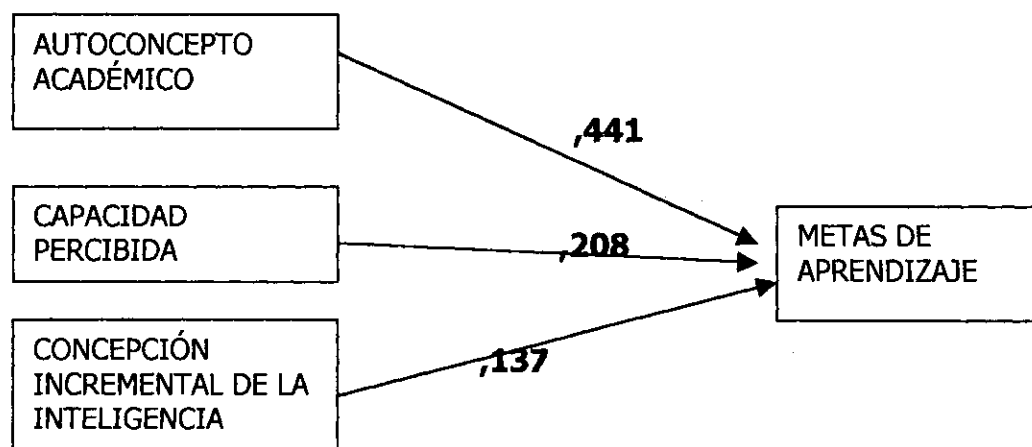


Figura 13. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio en el grupo de mujeres.

A continuación vamos a describir los modelos obtenidos en los diferentes grupos teniendo en cuenta la variable "curso-sexo". En el grupo de varones de 1º de BUP (figura 14), las variables predictoras de las metas de aprendizaje son el autoconcepto académico y la capacidad percibida. Éstas explican un 38,2 % de la variabilidad y su correlación múltiple con la variable criterio es de 0,618.

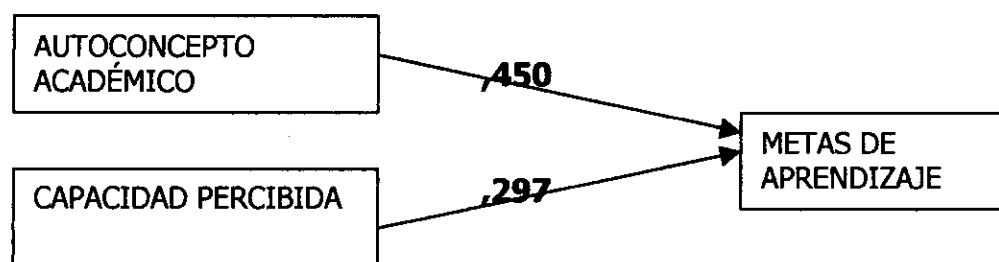


Figura 14. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de varones de 1º de BUP.

Obtenemos el mismo modelo (figuras 15 y 16) en el caso de los grupos de varones y mujeres de 3º de BUP. En los dos casos la variable predictora de más peso es el autoconcepto académico. El primero explica un 36,0 % de la variabilidad y el valor del coeficiente de correlación múltiple es de 0,600. El segundo modelo explica un 47,1% de la varianza y obtenemos una correlación múltiple de 0,687.

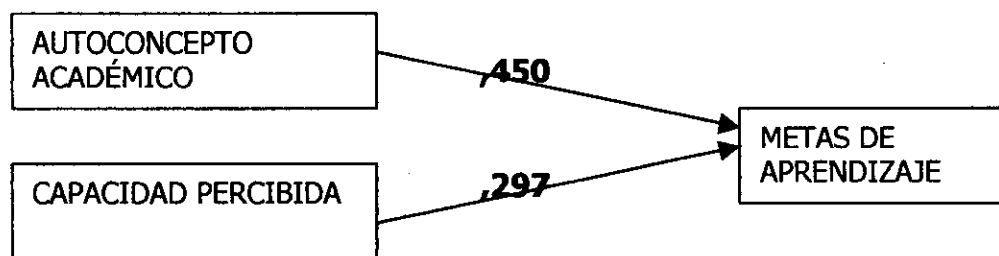


Figura 15. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de varones de 3º de BUP.

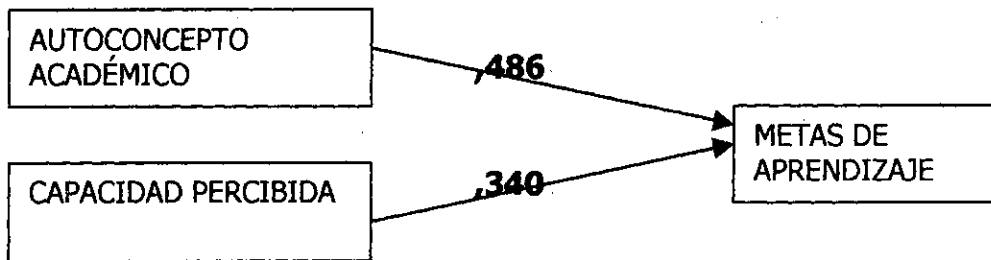


Figura 16. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de mujeres de 3º de BUP.

En el caso del grupo de varones de 2º de BUP hallamos una sola variable, el autoconcepto académico, que explica un 48,8% de la variabilidad de la tendencia de los alumnos a las metas de aprendizaje. El valor de la correlación entre ambas variables es de 0,698.

En el grupo de mujeres de 1º de BUP obtenemos un modelo (figura 17) compuesto por dos variables independientes, que son el autoconcepto académico y la atribución de los resultados académicos al esfuerzo, que explican un 38,9% de variabilidad. La correlación múltiple de éstas con la variable criterio tiene un valor de 0,624.

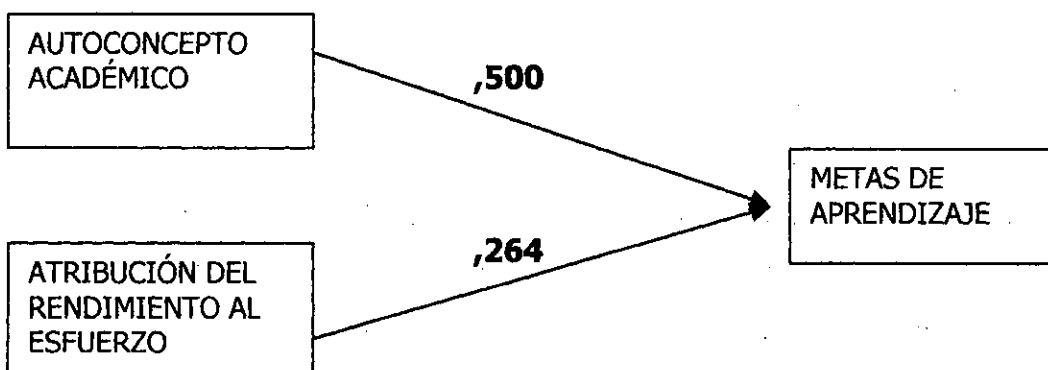


Figura 17. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de mujeres de 1º de BUP.

Por lo que se refiere al grupo de las mujeres de 2º de BUP (figura 18), la variabilidad de la tendencia hacia las metas de aprendizaje está explicada en un 35,2 % por tres variables predictoras, que son el autoconcepto académico, la concepción incremental de la inteligencia y la capacidad percibida. La correlación entre éstas y la variable "metas de aprendizaje" alcanza un valor de 0,594.

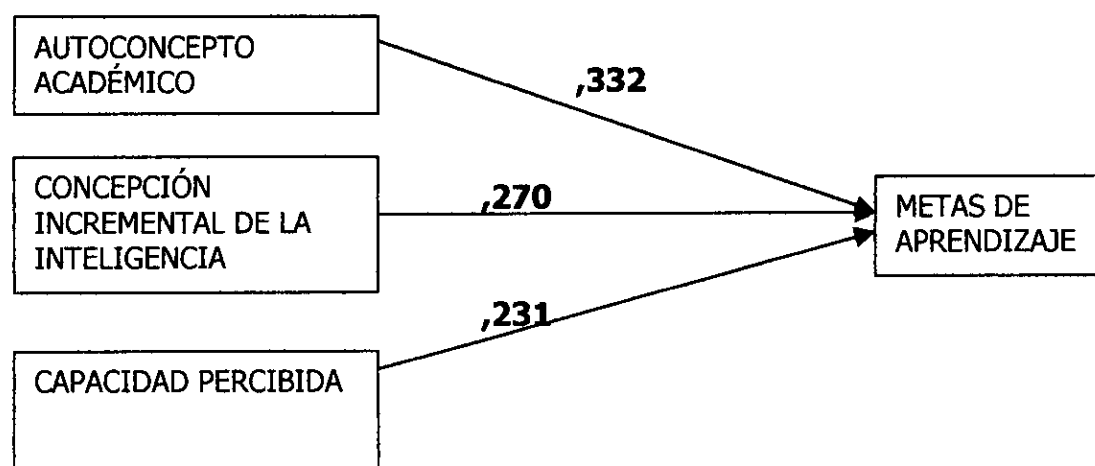


Figura 18. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de mujeres de 2º de BUP.

En definitiva, y en cuanto a la variable criterio "metas de aprendizaje", podemos afirmar que, en todos los modelos obtenidos, la variable que mejor la predice es la imagen que el alumno o alumna tiene como estudiante; incluso sólo con esta variable se explica, en el grupo de varones de 2º de BUP, un 48,8% de la variabilidad del criterio. También las expectativas de autoeficacia percibida se incluyen en cuatro de los seis modelos, yendo unida en uno de ellos a la consideración de que la inteligencia se puede incrementar mediante el esfuerzo. Recordamos que los estudiantes que se dirigen a las metas de aprendizaje, independientemente de que tengan una alta o baja capacidad autopercebida

adoptarán un patrón adaptativo de dominio y elegirán tareas moderadamente difíciles para incrementar la propia competencia (Smiley y Dweck, 1994). Sólo en el modelo correspondiente a las mujeres de 1º se relaciona la tendencia a responsabilizarse de los logros escolares mediante el esfuerzo dispensado con el sostenimiento de un estado motivacional interno.

### **1.3. Variables predictoras de las estrategias de aprendizaje**

En este punto vamos a centrarnos en otra de las variables que consideramos tiene una notable relevancia en el proceso de aprendizaje: la utilización de estrategias positivas de aprendizaje, que será la variable criterio de nuestros siguientes modelos. Como variables predictoras, introducimos las metas de aprendizaje, puesto que consideramos que la intención o motivo de comprender el significado de la tarea requiere para su consecución de unas estrategias de aprendizaje que darían lugar al enfoque profundo mediante el que se relacionan las experiencias actuales con los conocimientos previos; las metas de logro, encaminadas a la obtención de elevadas calificaciones, pero unidas a la comprensión y búsqueda estratégica del significado, que daría lugar al enfoque logro-profundo; una serie de características contextuales del proceso de aprendizaje sobre las que va a reflexionar el estudiante a la hora de utilizar unas estrategias de aprendizaje u otras, como son la percepción de los criterios de evaluación, el análisis de las características de la tarea, la percepción del estilo de enseñanza y la percepción del tipo de materia; la atención y concentración, que permite al estudiante orientar la atención hacia lo que está trabajando; las técnicas de estudio o recursos que se pueden utilizar para facilitar tanto el aprendizaje como el recuerdo del material de estudio, el control y la distribución del tiempo y el uso de estratagemas o la utilización de una serie de recursos para la superación de los exámenes. Como en los anteriores casos, haremos el

---

modelo general con todos los sujetos y después lo analizaremos en diversos grupos.

En el modelo general (tabla 15 y figura 19) las variables predictoras que explican la utilización de las estrategias positivas son, por orden de mayor a menor relación, la motivación intrínseca expresada en la orientación a las metas de aprendizaje, la utilización de una serie de tácticas de ayuda al estudio, la atención y concentración, la percepción del tipo de materia y la utilización de estratagemas.

Variable	Beta	t	Sig.
Metas de aprendizaje	,255	1,914	,057
Técnicas de estudio	,253	2,729	,007
Atención y concentración	,157	5,031	,000
Percepción tipo materia	,121	4,907	,000
Uso de estratagemas	,118	2,227	,027
R= 0,563		R <sup>2</sup> =0,317	

Tabla 15. Variables predictoras del criterio "estrategias de aprendizaje" teniendo en cuenta a todos los sujetos.

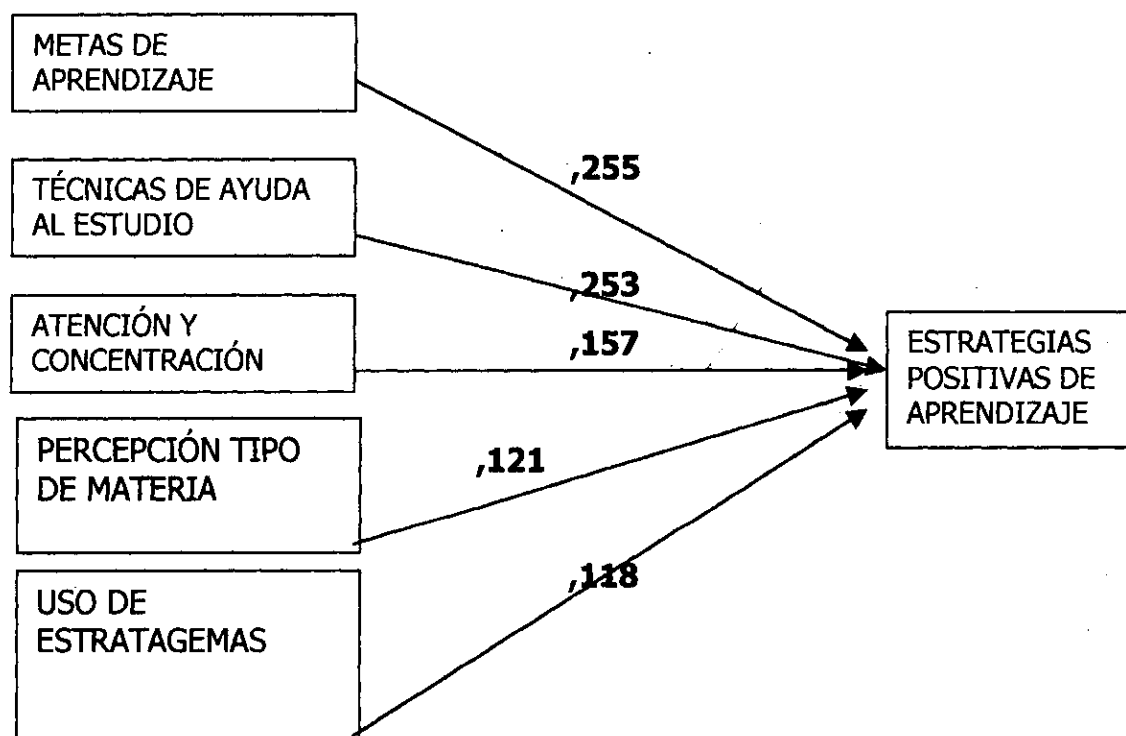


Figura 19. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Modelo general.

Vemos que el hecho de perseguir la actualización de los propios intereses adoptando un motivo intrínseco, junto con las estrategias de aprendizaje forman el enfoque profundo de aprendizaje. Aunque se considera la estrategia como un mecanismo de nivel superior a la técnica, pueden trabajar conjuntamente para producir un resultado de aprendizaje. De hecho, la utilización de estas técnicas van a ayudar a los estudiantes a conseguir una lectura más comprensiva mediante el subrayado, los esquemas, resúmenes, síntesis, búsqueda de la idea principal, diagramas, etc. También se requiere de una atención y concentración, y es cierto que para que la atención resulte más efectiva debe ir acompañada de la concentración, de manera que el estudiante consiga estar inmerso en el tema objeto de estudio y excluya todos los demás estímulos que puedan causar distracción. Esto, a su vez, va unido a la motivación, puesto que para que un estudiante consiga una atención efectiva tiene que estar interesado en el tema.



Así, un estudiante puede sentir mayor interés por un tipo u otro de materia y pretender comprenderla profundamente mediante la utilización de estrategias positivas de aprendizaje, o por el contrario, estudiarla de manera superficial. Sin embargo llama la atención que el uso de estratagemas, que consiste en utilizar una serie de recursos para superar los exámenes mediante el mínimo gasto de esfuerzo y tiempo, tenga relación directa con la utilización de estrategias de aprendizaje que precisamente lo que permiten es la adquisición de nuevos conocimientos, su comprensión, almacenamiento adecuado, relación con los conocimientos ya existentes y su utilización en el momento oportuno. La explicación que le podemos dar es que se entienda como una de las actividades que comprendidas en las estrategias de elaboración que consiste en formular preguntas y darles una respuesta, de manera que el estudiante pueda reflexionar más profundamente sobre la información y relacionar unos datos con otros. Ahora bien, este modelo explica tan sólo un 31,7 % de la variabilidad del criterio y el coeficiente de correlación múltiple alcanza un valor de 0,563.

Distribuyendo a los estudiantes según la variable "sexo" (tablas 16 y 17), podemos obtener dos modelos que tienen un escaso poder explicativo de la variable criterio, un 36,4 % en el caso de los varones y un 34,4 % en el caso de las mujeres. Las correlaciones entre las variables predictoras y la variable criterio son de 0,603 en el grupo de alumnos y de 0,587 en el grupo de alumnas. Los dos modelos (figuras 20 y 21) se diferencian del general y entre sí en que los alumnos siguen incluyendo el uso de estratagemas y, sin embargo, no incluyen la atención y concentración. Las alumnas excluyen el uso de estratagemas y la percepción del tipo de materia e incluyen otra variable que no está en el modelo general que se refiere al análisis de las características de la tarea. Es decir, antes de abordar una tarea, analiza sus características y decide qué tipo de estrategias de estudio va a utilizar para abordarla correctamente. Es este segundo modelo el que nos parece más coherente con lo formulado en cuanto al aprendizaje significativo.

---

## MARCO EMPÍRICO. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

<b>Variable</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
Metas de aprendizaje	,348	4,615	,000
Uso de estrategias	,284	4,214	,000
Percepción tipo materia	,192	2,652	,009
Técnicas de estudio	,127	1,764	,080
R= 0,603		R <sup>2</sup> =0,364	

Tabla 16. Variables predictoras del criterio "estrategias de aprendizaje" en el grupo de varones.

<b>Variable</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
Metas de aprendizaje	,201	2,919	,004
Análisis características tarea	,149	2,296	,023
Atención y concentración	,218	3,223	,001
Técnicas de estudio	,327	5,273	,000
R= 0,603		R <sup>2</sup> =0,364	

Tabla 17. Variables predictoras del criterio "estrategias de aprendizaje" en el grupo de mujeres.

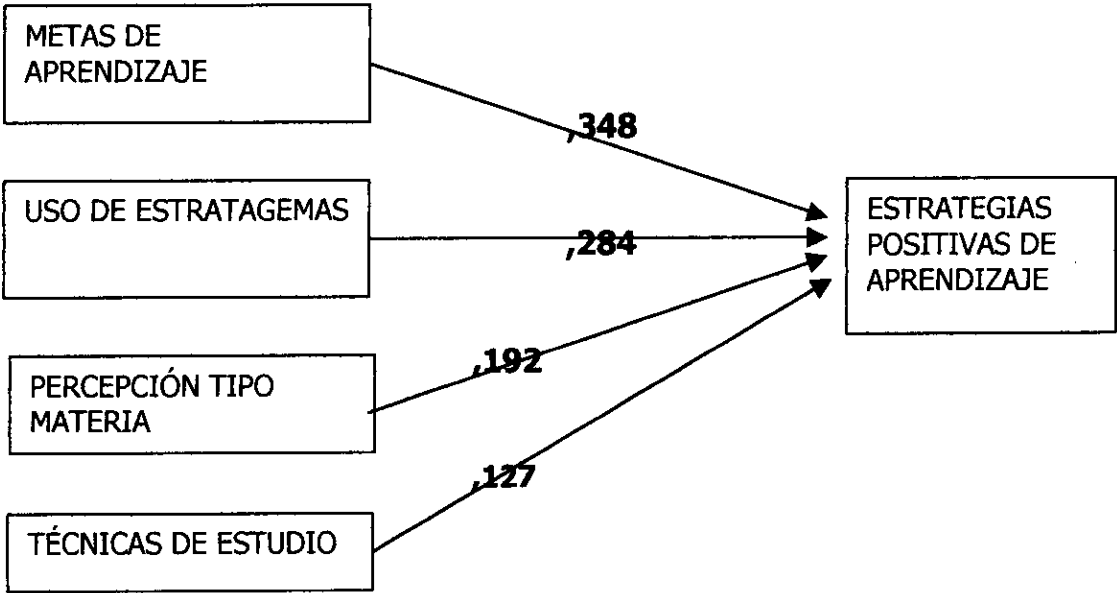


Figura 20. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio en el grupo de varones.

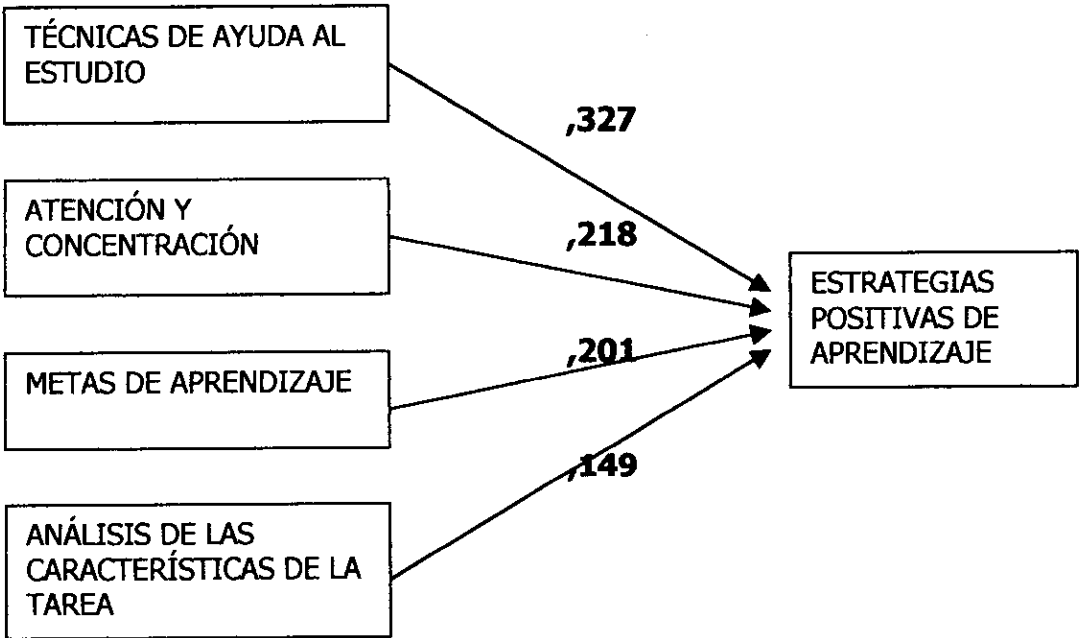


Figura 21. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio en el grupo de mujeres.

Teniendo en cuenta la variable "curso-sexo", en el caso del grupo de varones de 1º de BUP, se obtiene un modelo (ver anexo) que explica un 28,2 % de la variabilidad de la variable criterio, siendo la correlación entre ésta y las variables independientes de 0,531. Las variables predictoras (figura 22) son las técnicas de ayuda al estudio, las metas de aprendizaje y el uso de estrategias.

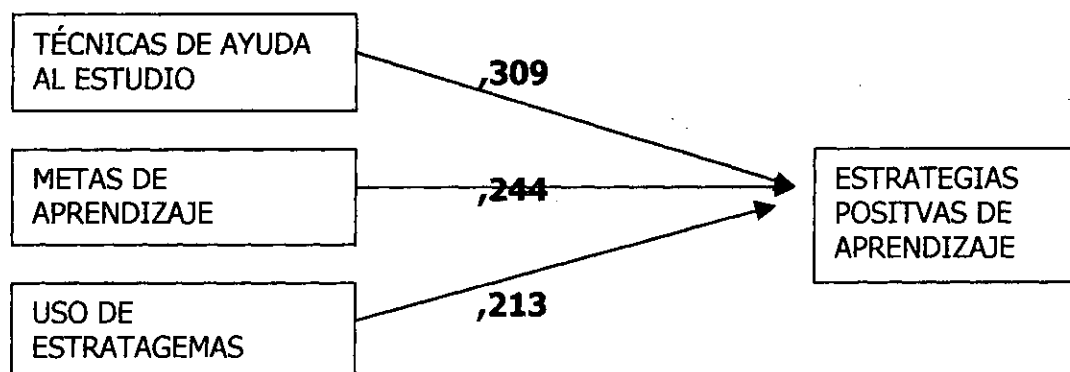


Figura 22. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de varones de 1º de BUP.

En el caso de las mujeres de este mismo curso, se obtiene un modelo (ver anexo) que explica un más elevado porcentaje de la variabilidad del criterio, un 54,4 % y la correlación múltiple alcanza un valor de 0,738. Coinciden en dos variables predictoras (figura 23) que son las técnicas de ayuda al estudio y el uso de estrategias, aunque ésta correlaciona de manera inversa, lo que puede ser debido a que las mujeres consideren que estas estrategias lo que permiten es precisamente lo contrario, es decir, invertir menos tiempo y esfuerzo y conseguir superar las evaluaciones de una forma más superficial. Precisamente, llama la atención que difieran en la variable "metas de aprendizaje" que, por su orientación intrínseca, es la que más podría predecir la utilización de una serie de estrategias que encaminan hacia un aprendizaje significativo. Además, en este modelo se añade la atención y concentración y el análisis de las características de la tarea.

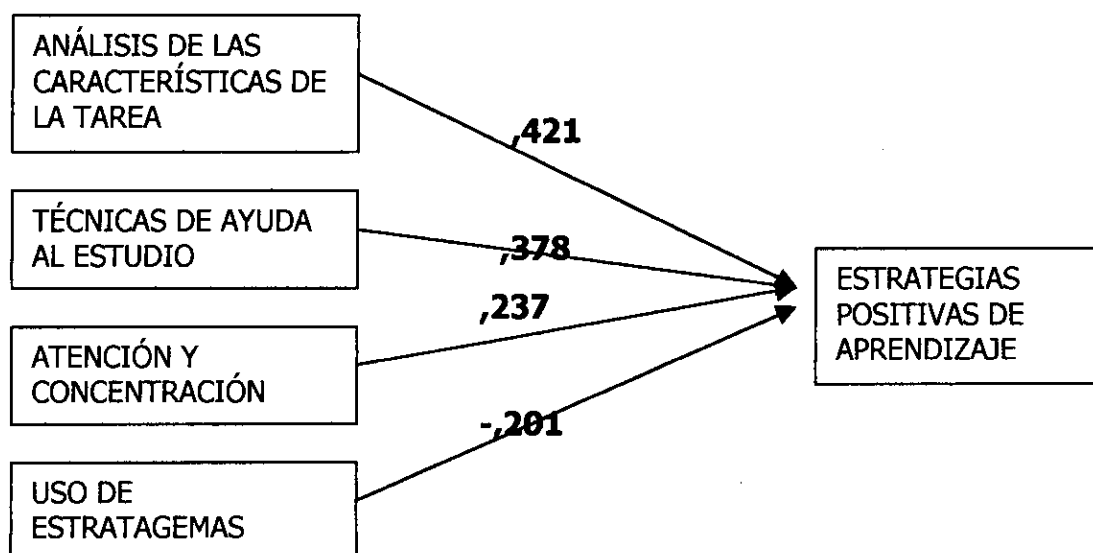


Figura 23. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de mujeres de 1º de BUP.

El modelo (ver anexo) resultante en el grupo de varones de 2º de BUP explica un 40,4 % de variabilidad de la variable criterio y la correlación múltiple obtiene un valor de 0,635. En este modelo (figura 24) seguimos viendo la contradicción entre la búsqueda intrínseca de un aprendizaje significativo y el uso de las estratagemas que únicamente conducen a un aprendizaje superficial.

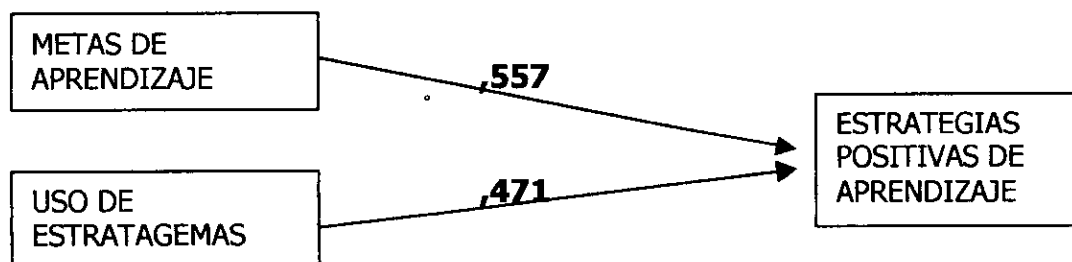


Figura 24. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de varones de 2º de BUP.

En el grupo de mujeres de 2º de BUP, el modelo (ver anexo) explica un 41,1 % de la varianza del criterio y el coeficiente de correlación entre las variables independientes y la variable dependiente es de 0,641. Las variables predictoras (figura 25) siguen siendo coherentes con el fundamento del aprendizaje significativo.

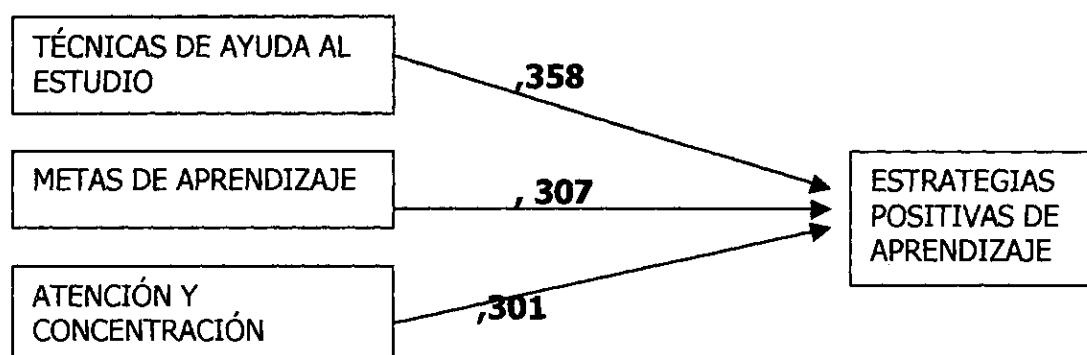


Figura 25. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de mujeres de 2º de BUP.

En 3º de BUP, tanto en el grupo de los varones como en el de las mujeres, los modelos explican muy poco, un 37,9 % en el primer caso y un 28,0 % en el segundo (ver anexo). En el de los varones se establece una correlación múltiple ( $R = 0,615$ ) con las metas de aprendizaje, el uso de estrategias y la atención y concentración y en el de las mujeres la correlación ( $R = 0,529$ ) se da con el análisis de las características de la tarea y las técnicas de ayuda al estudio (figuras 26 y 27). Insistimos en la poca coherencia de las estrategias con la comprensión profunda del material y nos sorprende la exclusión de la motivación intrínseca en las alumnas.

VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES  
Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

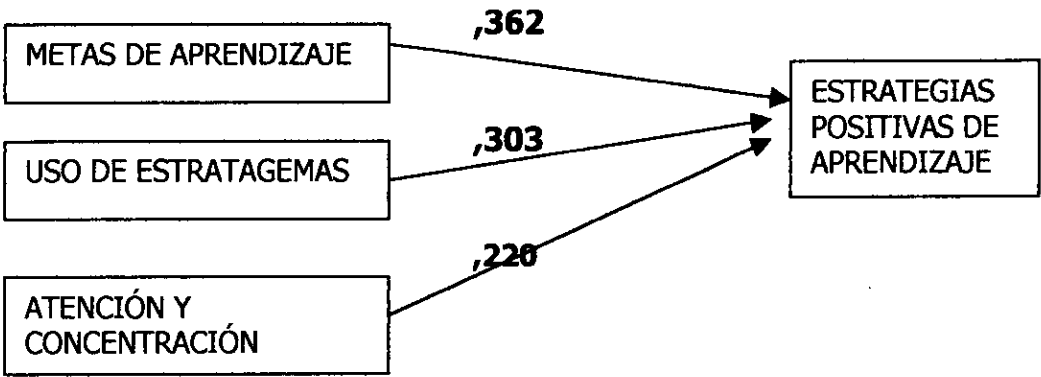


Figura 26. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de varones de 3º de BUP.

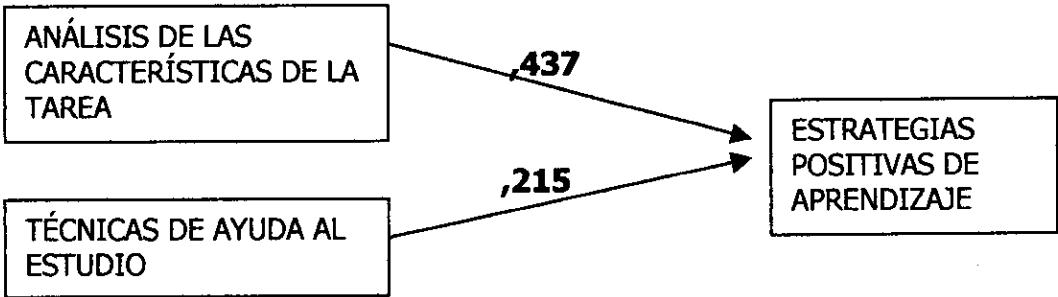


Figura 27. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de mujeres de 3º de BUP.

En definitiva, comprobamos que, en el caso de los alumnos, conforme se aumenta de curso, asciende el porcentaje de variabilidad explicada del criterio, aspecto que en el caso de las alumnas sucede al revés puesto que las de primer curso consiguen un 54,4 % de varianza explicada frente a un 28,0 % de las de tercero. En todos los modelos de los alumnos existe la contradicción de que aparecen como variables predictoras, tanto la motivación intrínseca como el uso de estratagemas que conduciría a un aprendizaje superficial. Esto no sucede en el caso de las alumnas, que excluyen esa variable o, si la incluyen, lo hacen en relación inversa. De todas maneras, habría que introducir otras variables o,

mejor, medir esas estrategias positivas de aprendizaje mediante pruebas reales con actividades contextualizadas.

Un aspecto que nos ha llamado la atención es que se ha excluido de todos los modelos las variables que se refieren al control y distribución del tiempo y a la percepción del estilo de enseñanza del profesor, pues entendemos que debe establecerse una relación entre el método de enseñanza utilizado por el profesor y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes y que además, el estudiante, para acceder a un aprendizaje significativo no puede escatimar en esfuerzos, tiempo, dedicación e ilusión. Además, estas dos variables aparecen en diferentes modelos con signo negativo y están relacionadas puesto que el estudiante debe contar con una buena planificación del trabajo según los contenidos exigidos en las diferentes materias y repartidos en función de su dificultad, según las exigencias del profesor y según el tiempo de que dispone.

#### **1.4. Variables predictoras del rendimiento académico**

Por último, vamos a ver las variables que pueden predecir el rendimiento académico entre las siguientes, autoconcepto académico, atribución del rendimiento al esfuerzo y a la capacidad, metas de logro y metas de aprendizaje, rendimiento previo y estrategias positivas de aprendizaje. En el modelo general (tabla 18 y figura 28), que explica un 57,4 % de la variabilidad del criterio, las variables predictoras resultantes son las anteriormente mencionadas salvo las metas de aprendizaje y la utilización de estrategias positivas. El coeficiente de correlación múltiple tiene un valor de 0,758.

---



VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES  
Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

<b>Variable</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
Atribución a la capacidad	,145	3,781	,000
Atribución al esfuerzo	,174	4,484	,000
Autoconcepto académico	,576	13,772	,000
Metas de logro	-,112	-2,887	,004
Rendimiento previo	,188	4,672	,000
R= 0,758		R <sup>2</sup> =0,574	

Tabla 18. Variables predictoras del criterio "rendimiento" teniendo en cuenta a todos los sujetos.

Vemos que la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante es la variable que más claramente predice el rendimiento académico. Muy relacionado con tal imagen está el hecho de atribuir los resultados académicos a la capacidad, puesto que se trata de una atribución interna y, por otro lado, el hacerlo al esfuerzo es algo positivo porque siempre se puede modificar, contiene rasgos esperanzadores en caso de fracaso, puesto que sigue existiendo la posibilidad de control personal y, en caso de éxito, se acompañará de orgullo y satisfacción. Sin embargo, nos extraña que la variable metas de logro tenga una relación inversa con el rendimiento pues precisamente se refiere a la obtención de buenos resultados y avance en los estudios. Se podría pensar que los estudiantes que tienen mejor rendimiento lo que pretenden es obtener un aprendizaje significativo y no sólo elevadas calificaciones pero se da la circunstancia de que la variable que hace mención a la motivación intrínseca ha sido excluida del modelo y además presenta signo negativo.

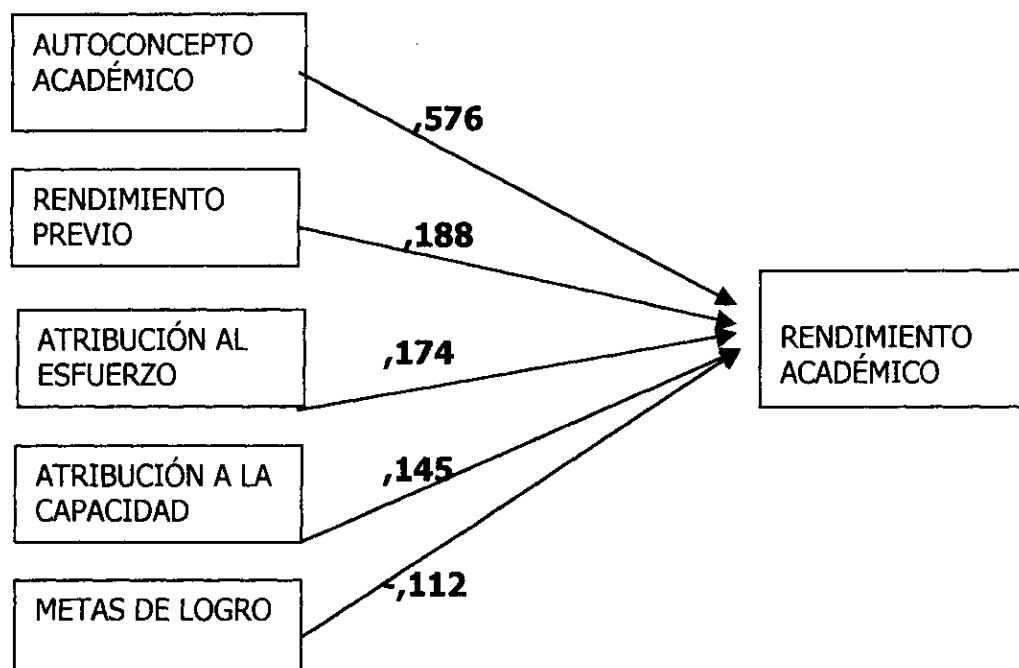


Figura 28. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Modelo general.

Separando a los estudiantes según el "sexo" obtenemos dos modelos (tablas 19 y 20) que explican un 49,8% de la variabilidad del criterio en el caso de los varones y un 62,1 % en el caso de las mujeres. En el primer modelo (figura 29) las variables predictoras resultantes, las atribuciones a la capacidad y al esfuerzo, el autoconcepto académico y el rendimiento previo, presentan un coeficiente de correlación múltiple  $R = 0,706$ . En el grupo de las alumnas (figura 30) se añaden las variables metas de aprendizaje y de logro, con signo negativo, con un coeficiente de correlación múltiple de 0,788. Continúa desconcertándonos el hecho de que en ambos grupos los dos tipos de motivaciones presenten relación inversa con el rendimiento, puesto que en el de los alumnos están excluidas, mantienen el signo negativo.

VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES  
Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Variable	Beta	t	Sig.
Atribución a la capacidad	,147	2,333	,021
Atribución al esfuerzo	,179	2,896	,004
Autoconcepto académico	,488	7,282	,000
Rendimiento previo	,196	2,983	,003
R= 0,706		R <sup>2</sup> =0,498	

Tabla 19. Variables predictoras del criterio "rendimiento" en el grupo de varones.

Variable	Beta	t	Sig.
Atribución a la capacidad	,151	3,039	,003
Atribución al esfuerzo	,138	2,743	,007
Autoconcepto académico	,669	11,477	,000
Rendimiento previo	,175	3,471	,001
Metas de logro	-,121	-2,469	,014
Metas de aprendizaje	-,114	-2,032	,044
R= 0,788		R <sup>2</sup> =0,621	

Tabla 20. Variables predictoras del criterio "rendimiento" en el grupo de mujeres.

## MARCO EMPÍRICO. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

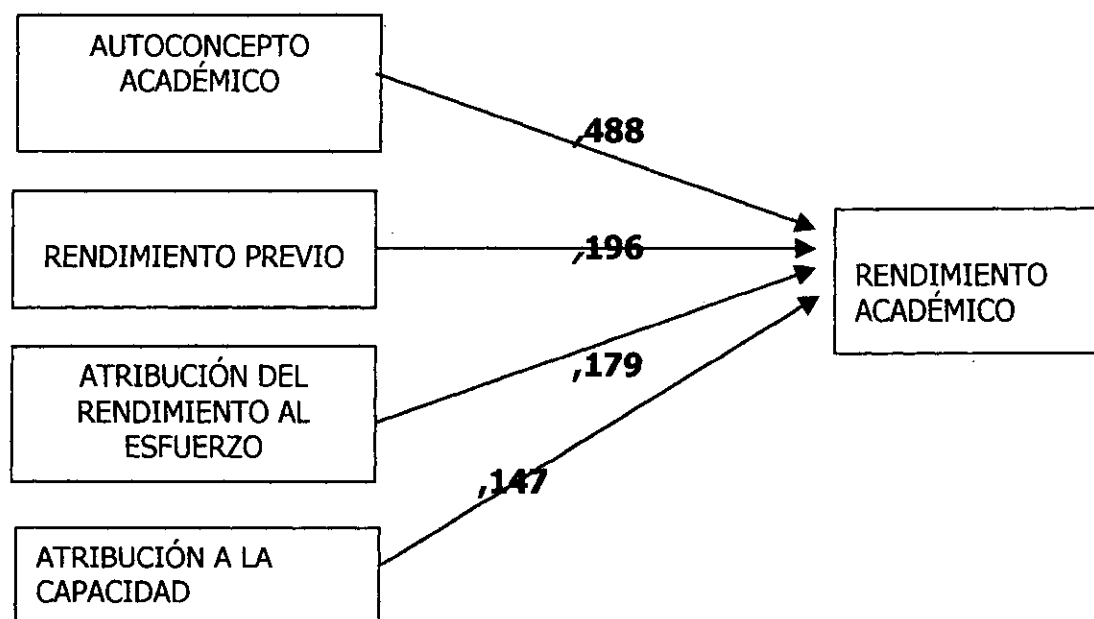


Figura 29. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio en el grupo de varones.

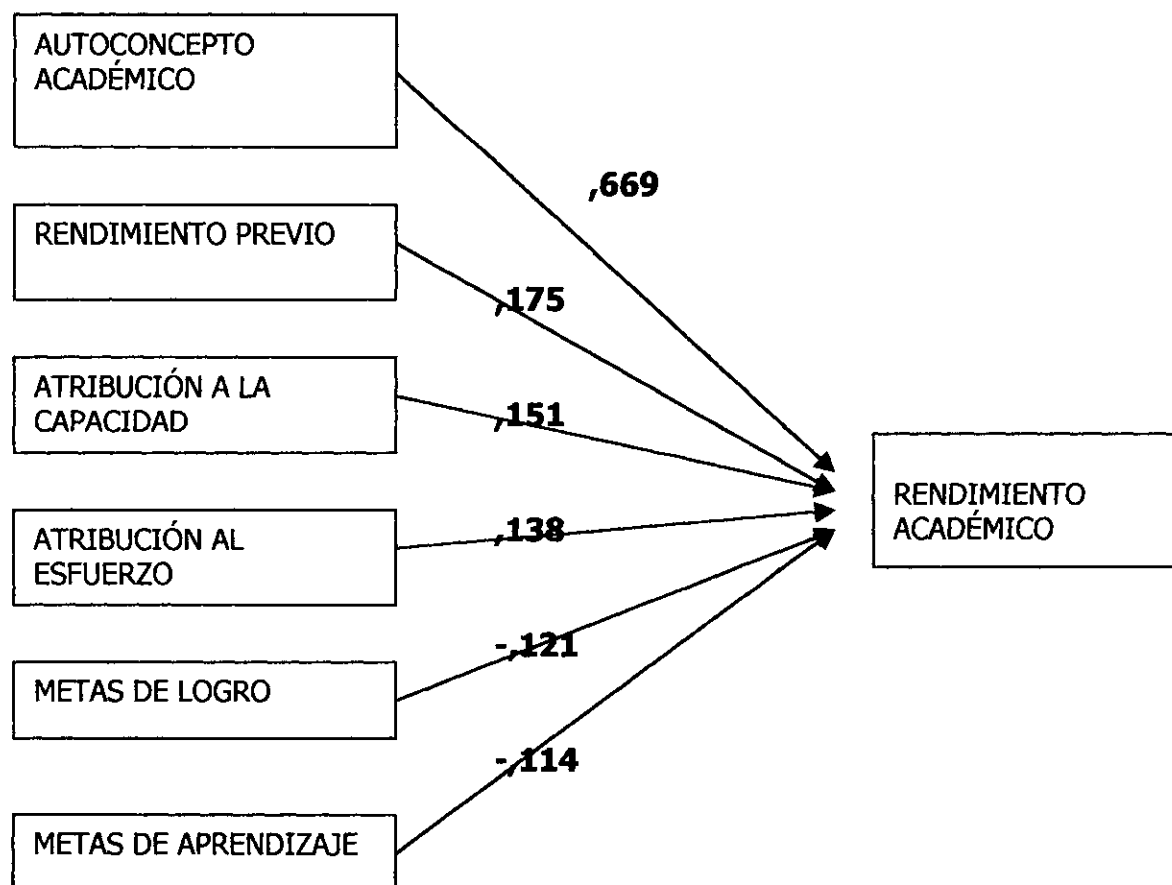


Figura 30. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio en el grupo de mujeres.

Distribuyendo a los estudiantes en función del sexo y del curso en el que se encuentran, obtenemos, en el caso del grupo de varones de 1º de BUP, un modelo (figura 31) en el que dos variables predictoras explican tan sólo un 42,7 % de la variables criterio. Estas variables son la atribución de los resultados académicos al esfuerzo, el autoconcepto académico, el rendimiento previo, y las metas de aprendizaje (de nuevo, en relación inversa), cuya correlación múltiple con el rendimiento académico alcanza un valor de 0,653.

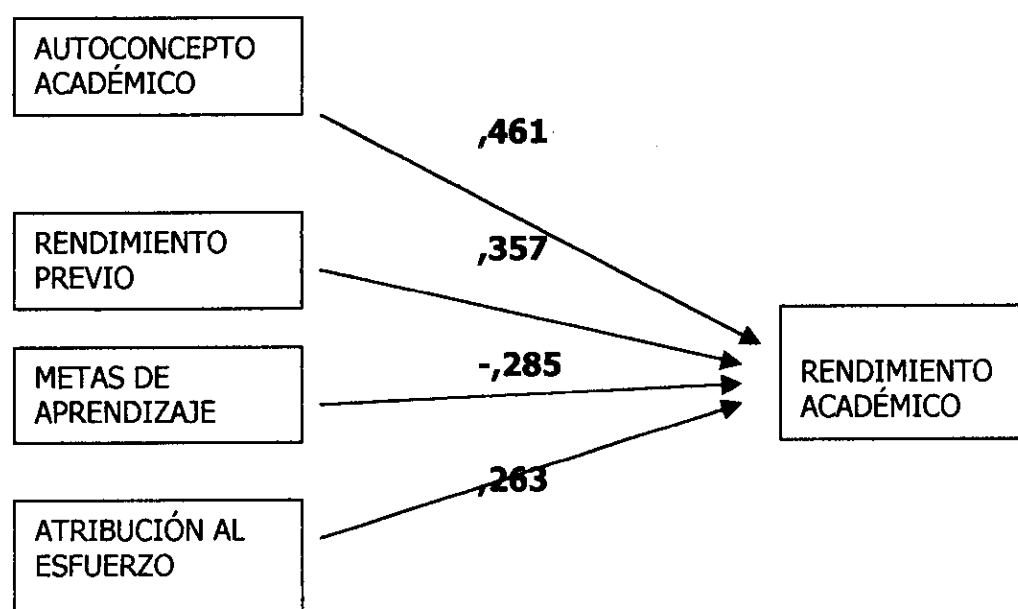


Figura . Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de varones de 1º de BUP.

En el grupo de varones de 2º de BUP (figura 32) aumenta un poco el porcentaje de varianza explicado, un 45,9 %, por dos variables que son el autoconcepto académico y el rendimiento previo, cuyo coeficiente de correlación con el rendimiento tiene un valor de 0,678.

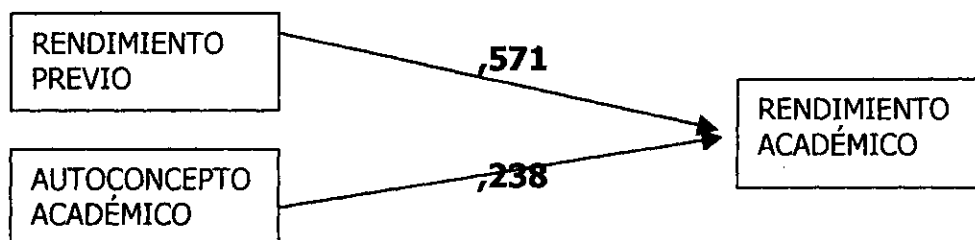


Figura 32. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de varones de 2º de BUP.

El modelo obtenido en el grupo de varones de 3º de BUP explica un 67,7 % de la variabilidad y lo configuran las mismas variables predictoras (figura 33) del modelo anterior. La correlación múltiple entre el criterio y las variables predictoras obtiene un valor de 0,823.

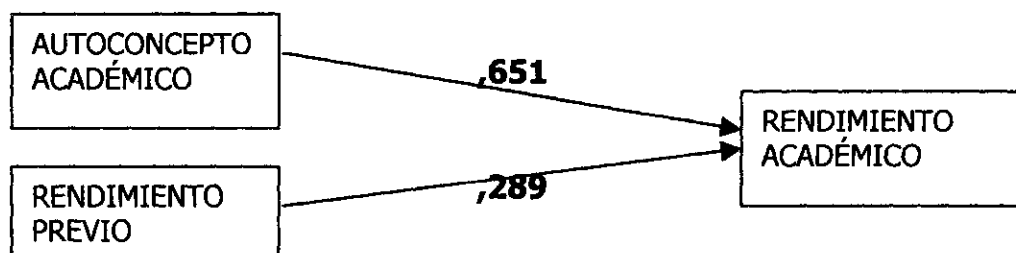


Figura 33. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de varones de 3º de BUP.

En el grupo de mujeres que cursan 1º se obtiene un modelo (figura 34) con las variables predictoras autoconcepto académico, atribución a la capacidad y rendimiento previo, que explica un 60,8% de la variabilidad del criterio. Presenta un coeficiente de correlación múltiple con un valor de 0,780.

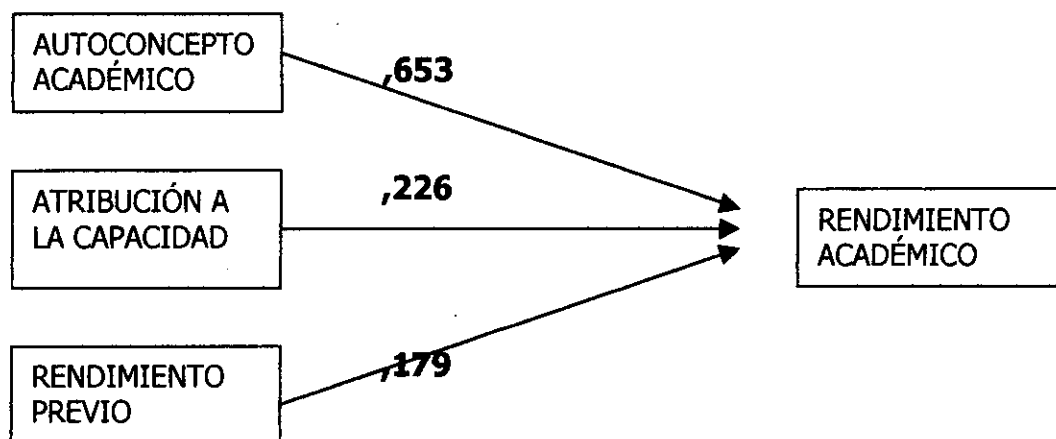


Figura 34. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de mujeres de 1º BUP.

En el modelo del grupo de mujeres de 2º de BUP (figura 35) y en relación con el modelo anterior, se sustituye la atribución a la capacidad por las metas de logro y explican un 62,1% de la variabilidad del criterio. El valor del coeficiente de correlación múltiple es de 0,788.

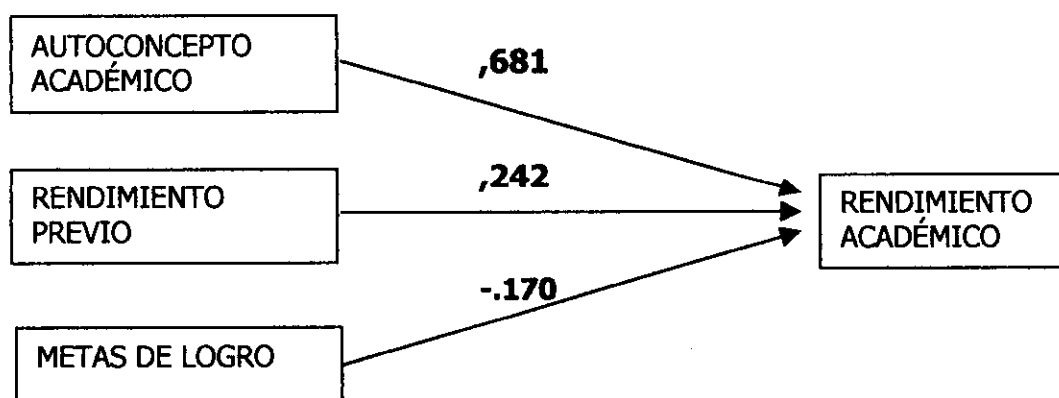


Figura 35. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de mujeres de 2º de BUP.

En el grupo de mujeres de 3º de BUP, el modelo resultante explica un 73,5 % de la variabilidad del criterio, y la correlación múltiple entre las variables independientes y la dependiente tiene una R de 0,832. Las variables predictoras (figura 36) son la atribución al esfuerzo, el autoconcepto académico, el rendimiento previo y la atribución a la capacidad.

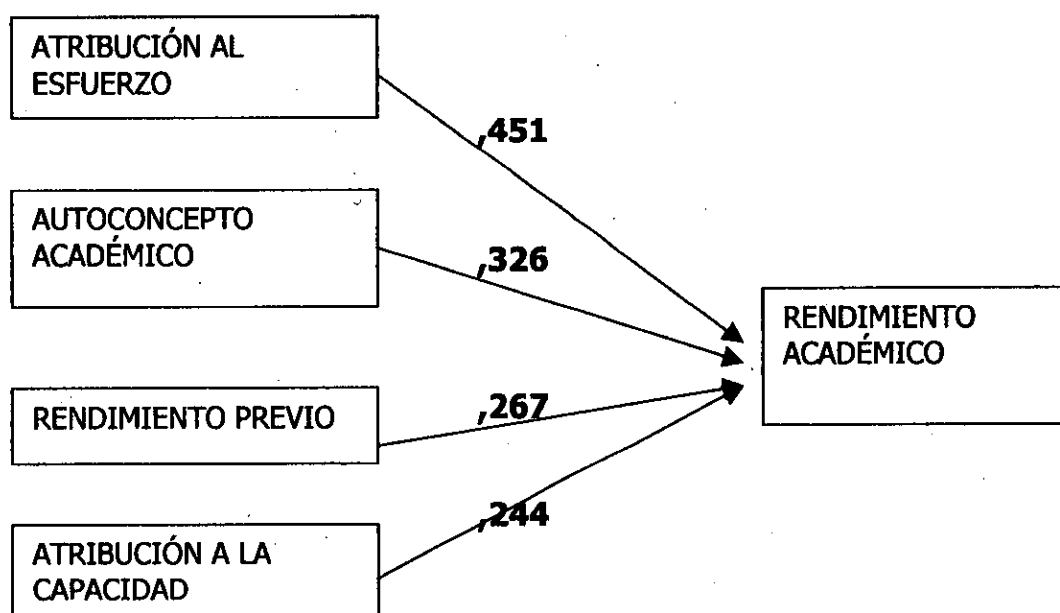


Figura 36. Coeficientes de correlación estandarizados de las variables predictoras con la variable criterio. Grupo de mujeres de 3º de BUP.

En definitiva, podemos comprobar cómo a medida que avanzamos de curso aumenta, tanto en el caso de los alumnos como de las alumnas el porcentaje de variabilidad del rendimiento académico explicada. En el grupo de varones, a la vez que aumenta la explicación disminuye el número de variables predictoras. En el caso de las mujeres, por el contrario, aumenta en uno el número de variables. En los dos grupos aparecen siempre el autoconcepto académico o imagen que los alumnos y alumnas tienen de sí mismos como estudiantes y los resultados académicos de cursos pasados.



**2. ANÁLISIS COMPARADO DE LAS DIFERENTES VARIABLES  
CRITERIO Y DE OTRAS VARIABLES RELACIONADAS**

**2.1. Análisis comparado de las variables autoconcepto  
académico, autoconcepto matemático, autoconcepto verbal  
y autoconcepto en relación con los padres**

En relación con la variable **sexo** (gráfico 4), podemos observar que sólo se producen diferencias significativas, a favor de las mujeres en el autoconcepto académico ( $F= 6,017$ ;  $p= 0,000$ ).

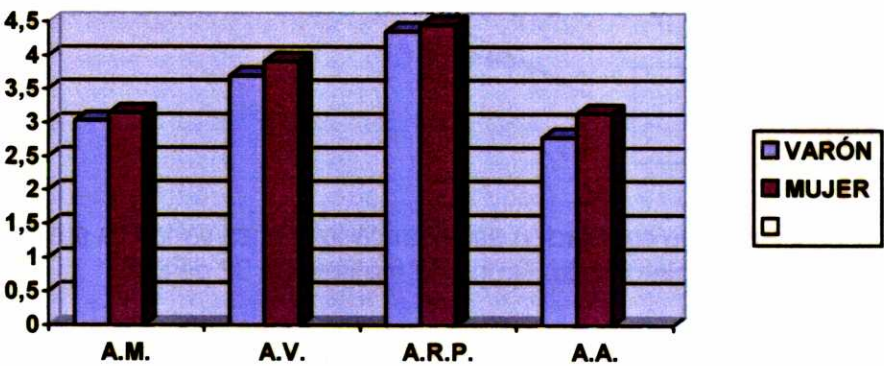


Gráfico 4. Medias de los alumnos y alumnas en las variables "autoconcepto matemático" (A.M.), "autoconcepto verbal" (A.V.), "autoconcepto en relación con los padres (A.R.P.), y "autoconcepto académico" (A.A.).

Los resultados obtenidos muestran que las alumnas tienen una mejor percepción de sí mismas como estudiantes. Esto puede reflejar los buenos resultados académicos obtenidos por las mujeres en distintos niveles educativos, lo cual redundaría en el clima general de clase y en las expectativas de los profesores

---

hacia éstas. En épocas anteriores, los profesores trataban de diferente manera a los alumnos y a las alumnas, hasta el punto de que si los primeros fracasaban, los profesores lo atribuían a una falta de esfuerzo y si lo hacían las alumnas, era atribuido a una falta de capacidad. Además, como veremos más adelante, las mujeres hacen atribuciones positivas de los resultados académicos al esfuerzo, lo cual les puede ayudar a superar momentos difíciles de fracaso y ayudar a mantener el autoconcepto positivo.

En cuanto al **curso** (gráfico 5), no encontramos diferencias significativas en las medias de las variables.

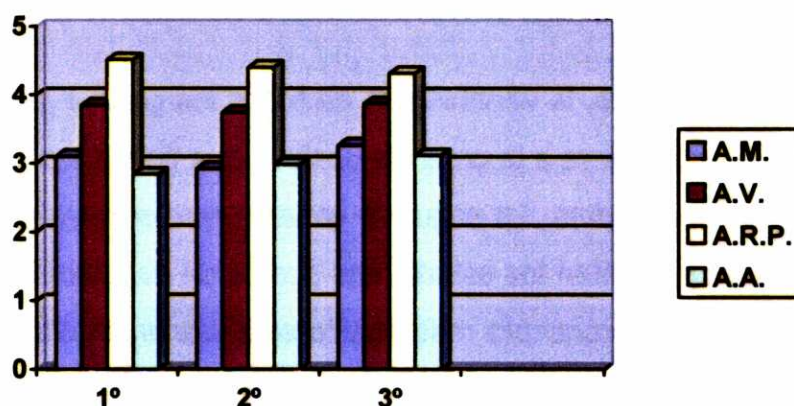


Gráfico 5. Medias de los alumnos y alumnas en las variables "autoconcepto matemático" (A.M.), "autoconcepto verbal" (A.V.), "autoconcepto en relación con los padres (A.R.P.), y "autoconcepto académico" (A.A.).

En cuanto a la relación **curso-sexo** (gráfico 6), observamos que existen diferencias significativas en las medias del autoconcepto académico ( $F=2,819$ ;  $p=0,016$ ). Si hacemos la prueba de Scheffé para comprobar entre qué grupos se establecen esas diferencias, nos encontramos con que ninguna es significativa, lo que nos hace recurrir a la prueba de Tukey que sí establece las diferencias entre los alumnos de 2º. y las alumnas de 3º. ( $p=0,023$ ).



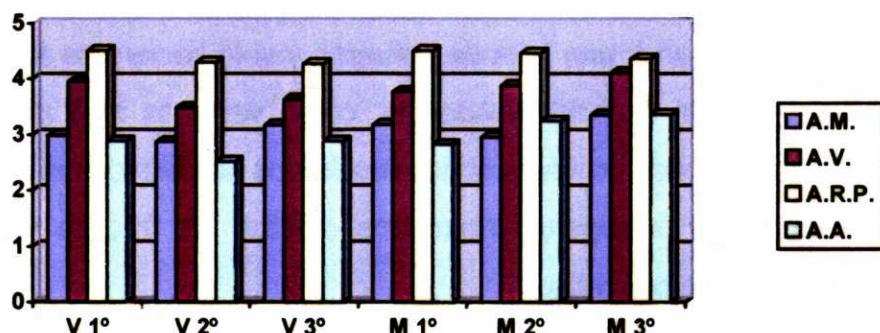


Gráfico 6. Medias obtenidas por los varones y mujeres de 1º, 2º, y 3º de BUP en las variables "autoconcepto académico" (A.A.), "autoconcepto matemático" (A.M.), "autoconcepto en la relación con los padres" (A.R.P.) y "autoconcepto verbal" (A.V.), en función de la variable "curso-sexo".

Como se observa en el gráfico, la variable que en todos los grupos presenta una mayor media es la que se refiere a la creencia positiva que tienen los estudiantes sobre la relación con sus padres. La segunda variable que sobresale es la que señala la creencia que presentan los estudiantes acerca de sus habilidades en el área del lenguaje. En el autoconcepto matemático se obtienen medias más altas que en el académico salvo en el caso de las alumnas de 2º. curso.

## 2.2. Análisis comparado de los diferentes tipos de atribuciones causales.

Dentro de este apartado vamos a considerar las variables que se refieren a las atribuciones, a diferentes causas, que los estudiantes pueden realizar de sus éxitos y fracasos académicos. Concretamente vamos a tener en cuenta las atribuciones internas de esfuerzo y capacidad, y las atribuciones externas de suerte y ayuda de los otros.

---

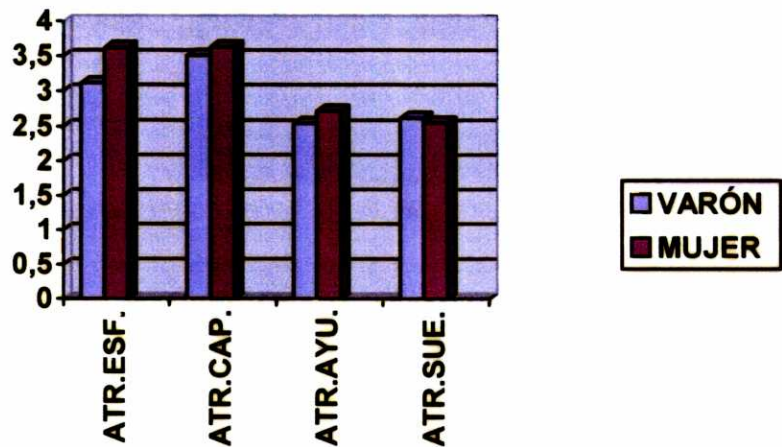


Gráfico 7. Medias de los alumnos y alumnas en las variables "atribución del rendimiento al esfuerzo" (ATR.ESF.), "atribución a la capacidad" (ATR.CAP.), "atribución a la ayuda" (ATR.AYU.), y "atribución a la suerte" (ATR.SUE.).

Una vez realizado el análisis de varianza comprobamos que, en función del **sexo** (gráfico 7), existen diferencias significativas en la atribución del rendimiento al esfuerzo ( $F= 15,052$ ;  $p= 0,015$ ), siendo las alumnas las que más tienden a realizar este tipo de atribución.

Después de realizar el análisis en función del sexo, hacemos lo mismo pero distribuyendo a los estudiantes en función del **curso** (gráfico 8) en el que se encuentran y no encontramos diferencias significativas en ninguna de las variables.

---

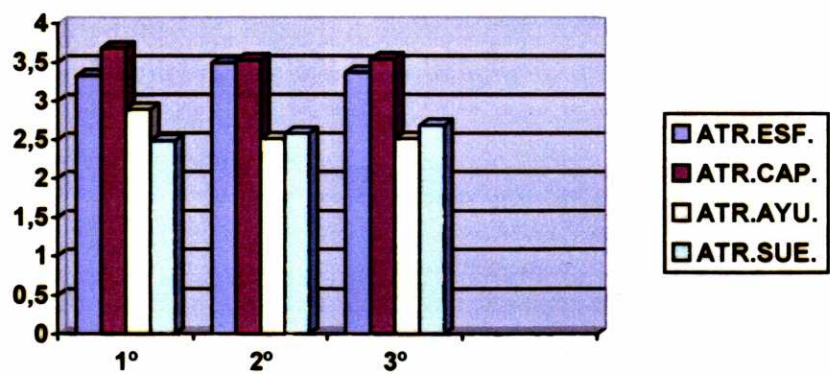


Gráfico 8. Medias en las variables "atribución del rendimiento al esfuerzo" (ATR.ESF.), "atribución a la capacidad" (ATR.CAP.), "atribución a la ayuda" (ATR.AYU.), y "atribución a la suerte" (ATR.SUE.), en función del curso.

Finalmente, comprobamos que, en cuanto a la relación **curso-sexo** (gráfico 9), no existen diferencias significativas en ninguna de las variables.

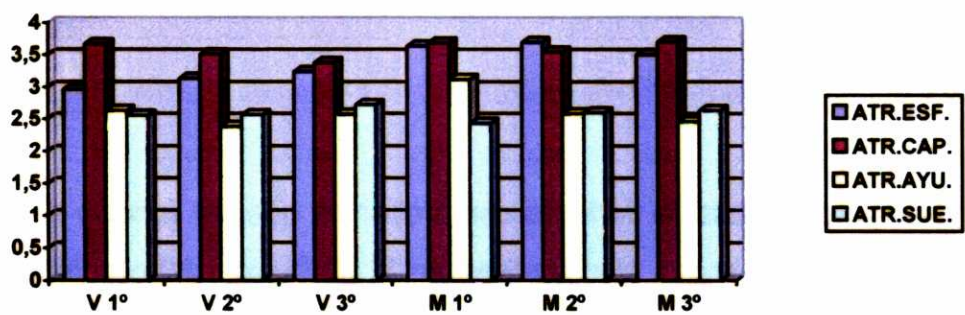


Gráfico 9. Medias de los estudiantes en las variables "atribución del rendimiento al esfuerzo" (ATR.ESF.), "atribución a la capacidad" (ATR.CAP.), "atribución a la ayuda" (ATR.AYU.), y "atribución a la suerte" (ATR.SUE.), en función de la variable "curso-sexo".

Podemos ver cómo la variable que obtiene las medias más altas en todos los grupos salvo en el de las alumnas de 2º. curso es la atribución del rendimiento a la capacidad, seguida de la atribución a esfuerzo. El inconveniente de atribuir el rendimiento a la capacidad (no se diferencia en el ítem que la mide si se trata



del éxito o del fracaso) en el caso de los fracasos, es que va a tener consecuencias o reacciones cognitivas, de manera que esa persona generará expectativas de rendimiento similares en el futuro, es decir, se sentirá incompetente. También puede tener consecuencias afectivas y experimentará sentimientos de vergüenza. Sin embargo, cuando se atribuyen los éxitos a la capacidad, tendrá expectativas de rendimiento similar en el futuro, se sentirá competente y, como consecuencia afectiva, aumentará su orgullo. Recordamos que los sentimientos que pueden surgir en los estudiantes que atribuyen sus éxitos al esfuerzo son de relajación; las reacciones cognitivas se manifiestan en una expectativa de cambio posible en el futuro (lo mismo que para los fracasos) y las afectivas en aumento de orgullo. Por el contrario, si lo hacen de los fracasos, se sentirán culpables por no haberse esforzado lo suficiente, tendrán expectativas de cambio posible en el futuro y aumentará la vergüenza.

### **2.3. Análisis comparado de las metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social**

Teniendo en cuenta la variable **sexo** observamos, a partir de las medias obtenidas por los estudiantes (gráfico 10), que existen diferencias significativas en las metas de aprendizaje ( $F= 18,472$ ;  $p=0,000$ ) a favor de las mujeres y en las metas de logro ( $F= 19,588$ ;  $p= 0,000$ ), también a favor de las alumnas. No existen diferencias significativas en las metas de refuerzo social. Estas orientaciones motivacionales de las alumnas, consideramos que inciden muy favorablemente en la obtención de buenos resultados académicos, ya que entendemos muy eficaz la combinación de los dos tipos de metas, es decir, tener la intención de obtener elevadas calificaciones pero también de implicación y compromiso con el aprendizaje, profundizando en él y en sus relaciones con los conocimientos. Como podemos ver, los estudiantes tienden más a aprender para

---

obtener buenos resultados en los exámenes y para incrementar la propia competencia que para conseguir la aprobación de los profesores o padres.

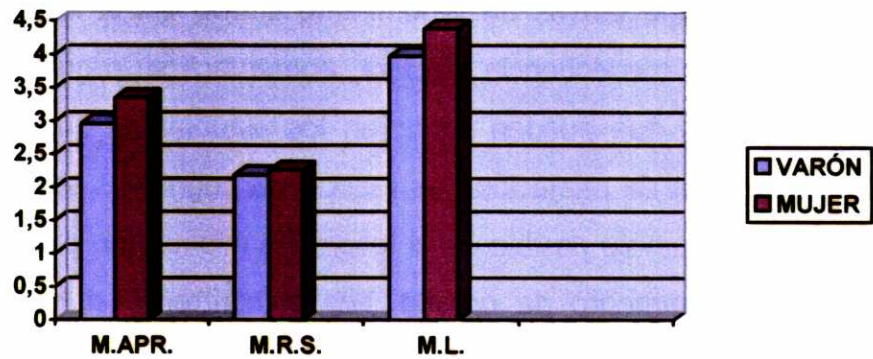


Gráfico 10. Medias de los alumnos y alumnas en las variables "metas de aprendizaje" (M.A.), "metas de refuerzo social" (M.R.S.), "metas de logro" (M.L.).

Teniendo en cuenta la variable **curso** (gráfico 11), hemos encontrado diferencias significativas entre las medias correspondientes a la variable metas de refuerzo social ( $F= 4,750$ ;  $p= 0,009$ ), y concretamente, mediante la prueba de Scheffé ( $p=0,009$ ), vimos que se establecían entre los grupos de 1º. y 3º. Por lo tanto, son los alumnos de primer curso los que tienden más a estudiar para conseguir la aprobación de los profesores y padres o, por lo menos, para no quedar mal ante ellos. Es decir, parece que tal influencia es mayor al comienzo de la adolescencia que más adelante. Al contrario sucede con las metas de logro ( $F= 3,201$ ;  $p= 0,042$ ), pues, aunque mediante la prueba de Scheffé no nos salían diferencia significativas entre los cursos, procedimos a aplicar la de Tukey, y nos confirmó que los estudiantes de 1º. tienden más a este tipo de metas que los de 3º. ( $p= 0,048$ ).

---

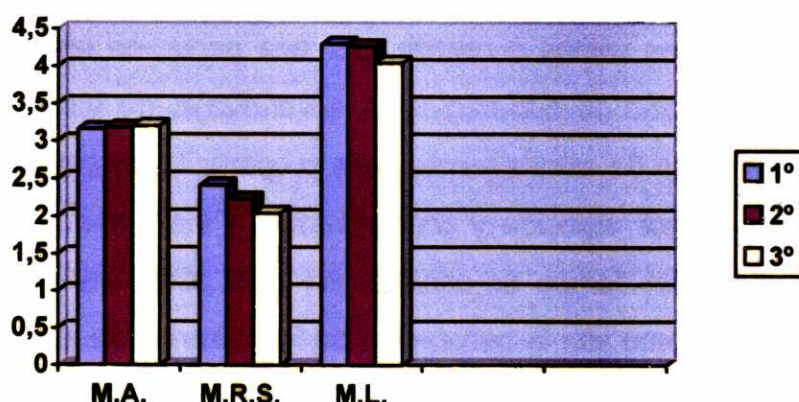
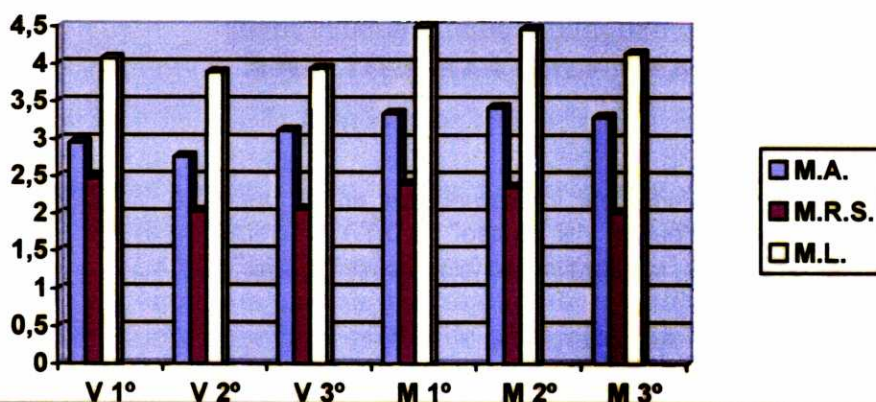


Gráfico 11. Medias en las variables "metas de aprendizaje" (M.A.), "metas de refuerzo social" (M.R.S.) y "metas de logro" (M.L.) en función de la variable "curso".

Teniendo en cuenta el cruce de variables **curso-sexo** (gráfico 12), encontramos diferencias significativas en las metas de aprendizaje entre los varones de 2º. de BUP y las mujeres de 1º. y 2º. ( $p= 0,047$  y  $p= 0,010$ , respectivamente). También estos mismos grupos presentan unas medias significativamente diferentes ( $p= 0,029$  y  $p= 0,038$ , respectivamente) en las metas de logro. Lo mismo sucede con las medias de los varones de 3º. y las mujeres de 1º. y 2º. ( $p= 0,022$  y  $p= 0,028$  respectivamente) en las metas de logro.

Gráfico 12. Medias en las variables "metas de aprendizaje" (M.A.), "metas de refuerzo social" (M.R.S.) y "metas de logro" (M.L.) en función de la variable "curso-sexo".





## 2.4. Análisis comparado de las variables relacionadas con la utilización de estrategias de aprendizaje

En este apartado nos vamos a centrar, por una parte, en las variables que se refieren a la utilización de estrategias de aprendizaje, de técnicas de ayuda al estudio, de una serie de estratagemas para preparar los exámenes, en el hecho de prestar una mayor atención y concentración a las tareas y en el control y distribución eficaz del tiempo de estudio. Por otra parte, veremos las variables más contextuales como son la percepción de los criterios de evaluación, del tipo de materia, de las características de la tarea y del estilo de enseñanza utilizado por el profesor.

En cuanto al primer grupo de variables (gráfico 13), queremos señalar que el **sexo** influye en la utilización de técnicas de ayuda al estudio ( $F=43,700$ ;  $p=0,000$ ) siendo las mujeres las que más recurren a ellas. Lo mismo sucede con las estrategias positivas de aprendizaje ( $F=8,662$ ;  $P=0,003$ ), utilizadas sobre todo por las alumnas.

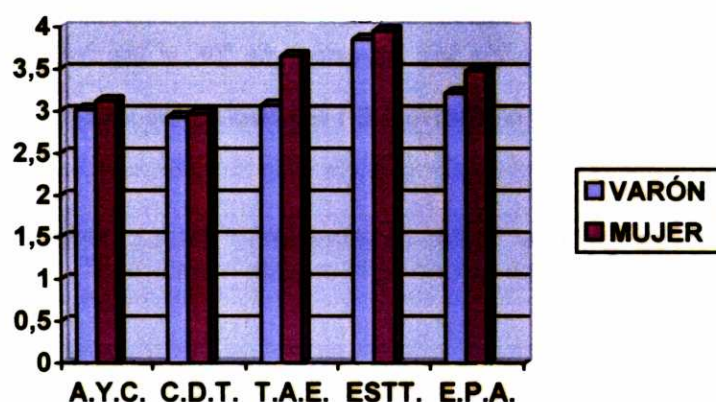


Gráfico 13. Medias obtenidas por los estudiantes en las variables "atención y concentración" (A.Y.C.), "control y distribución del tiempo" (C.D.T.), "técnicas de ayuda al estudio" (T.A.E.), "estratagemas" (ESTT.) y "estrategias positivas de aprendizaje" (E.P.A.).

En función del **curso** (gráfico 14), no hemos encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa en las variables estudiadas.

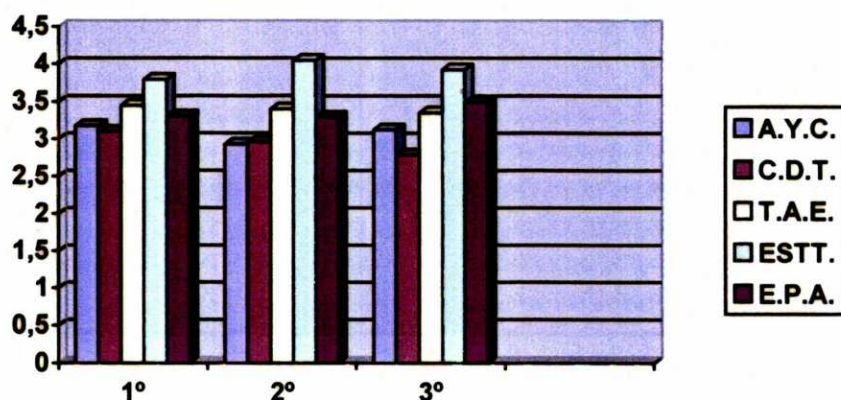


Gráfico 14. Medias obtenidas por los estudiantes en las variables "atención y concentración" (A.Y.C.), "control y distribución del tiempo" (C.D.T.), "técnicas de ayuda al estudio" (T.A.E.), "estrategias" (ESTT.) y "estrategias positivas de aprendizaje" (E.P.A.), en función del curso.

Por último, y en referencia a la variable **curso-sexo** (gráfico 15), vemos que existen diferencias significativas ( $F=10,172$ ;  $p=,000$ ) en la variable que se refiere a la utilización de técnicas de ayuda al estudio. Concretamente, y a partir de la prueba de Scheffé, vemos que las diferencias surgen entre los alumnos de 2º. y las alumnas de 1º., 2º. y 3º. ( $p=0,002$ ;  $p=0,000$ ;  $p=0,000$  respectivamente) y entre los alumnos de 3º. y las mujeres de 1º., 2º. y 3º. ( $p=0,011$ ;  $p=0,001$ ;  $p=0,002$  respectivamente). También existen diferencias significativas entre las medias obtenidas en la variable que hace referencia a la utilización de estrategias de aprendizaje ( $F=3,321$ ;  $p=0,006$ ), específicamente entre los alumnos de 2º. y las alumnas de 3º. ( $p= 0,016$ ).



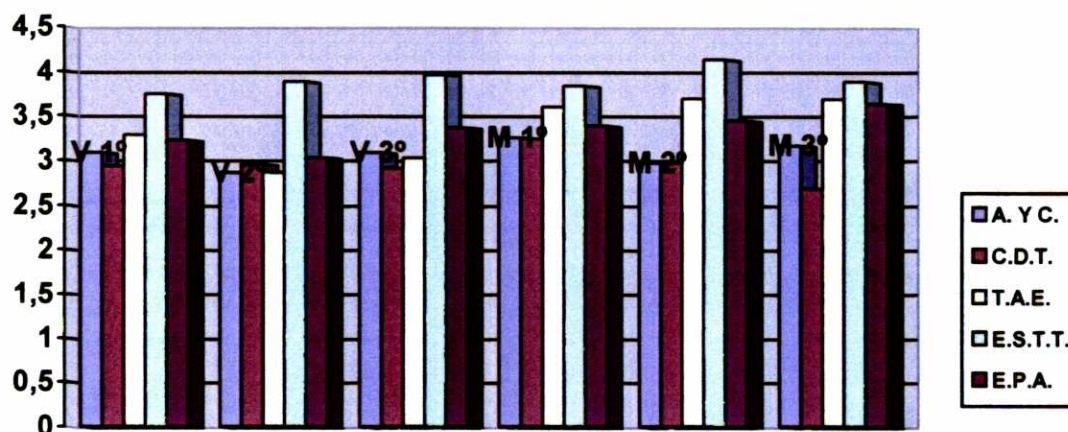


Gráfico 15. Medias obtenidas por los estudiantes en las variables "atención y concentración" (A.Y.C.), "control y distribución del tiempo" (C.D.T.), "técnicas de ayuda al estudio" (T.A.E.), "estrategias" (ESTT.) y "estrategias positivas de aprendizaje" (E.P.A.), en función de la variable "curso-sexo".

En el segundo grupo de variables y, en función del **sexo** (gráfico 16), comprobamos que las alumnas tienden más que los alumnos ( $F= 24,425$ ;  $p=0,000$ ) a analizar las características de la tarea, siendo, además, la variable que mejor predice la utilización de estrategias de aprendizaje en los grupos de 1º. y 3º., no así en el de 2º. que ni siquiera aparece. También son las mujeres las que se detienen, más que los varones ( $F= 9,972$ ;  $p=0,002$ ), a pensar sobre el estilo de enseñanza utilizado por el profesor, aunque no les influya a la hora de utilizar las estrategias. Lo mismo sucede con la percepción del tipo de materia ( $F= 29,529$ ;  $p= 0,000$  ).

---

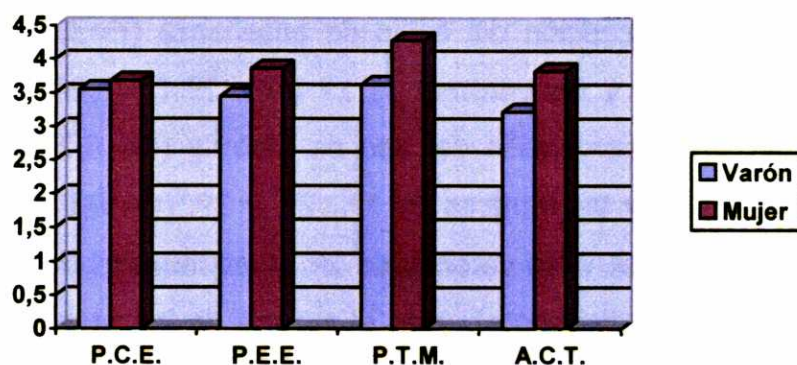


Gráfico 14. Medias de las variables percepción de los criterios de evaluación, de los estilos de enseñanza y del tipo de materia en función del sexo.

También hemos comprobado que el ir a un **curso** (gráfico 17) u otro no influye a la hora de detenerse más o menos en las características de la tarea, el tipo de materia, el estilo de enseñanza del profesor o en los criterios de evaluación (gráfico 15).

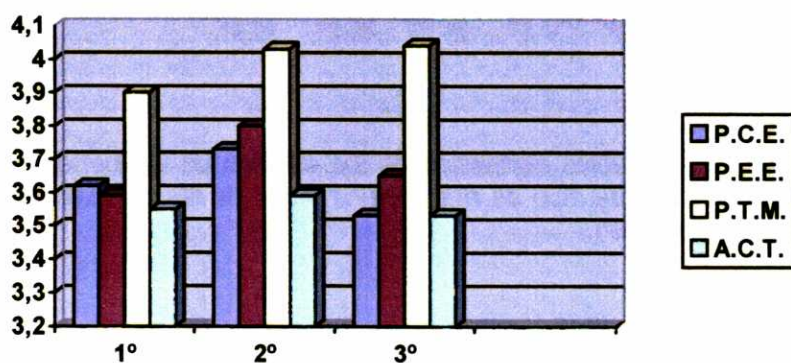


Gráfico 17. Medias de las variables percepción de los criterios de evaluación (P.C.E.), de los estilos de enseñanza (P.E.E.), del tipo de materia (P.T.M.) y de las características de la tarea (A.C.T.) en función del curso.

En función de la variable **curso-sexo** (gráfico 18) hemos hallado diferencias estadísticamente significativas en tres de las variables contextuales, concretamente en la percepción del estilo de enseñanza ( $F=3,417$ ;  $p=0,000$ ), entre las mujeres de 2º y los varones de 1º y de 2º ( $p=0,048$  y  $p= 0,044$ , respectivamente), en la percepción del tipo de materia ( $F= 6,727$ ;  $p= 0,000$ ), entre los varones de 1º y las mujeres de 1º., 2º. y 3º. ( $p= 0,016$ ;  $p= 0,004$  y  $p= 0,022$ , respectivamente y los varones de 2º. y las mujeres de 1º. y 2º. ( $p= 0,042$  y  $p= 0,014$ , respectivamente), y en el análisis de las características de la tarea ( $F=5,371$ ;  $p=0,000$ ), se establecen las diferencias entre las alumnas de 1º. y los varones de 1º. y 2º. ( $p=0,037$  y  $p= 0,039$  respectivamente) y entre las alumnas de 2º y los alumnos del mismo curso ( $p=0,035$ ).

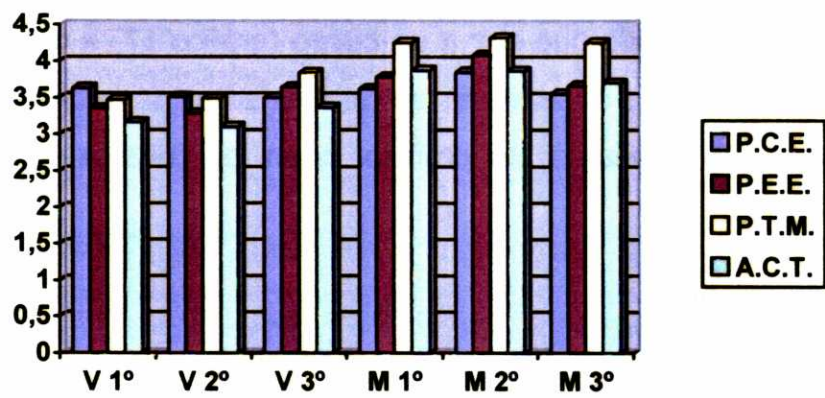


Gráfico 18. Medias de las variables percepción de los criterios de evaluación (P.C.E.), de los estilos de enseñanza (P.E.E.), del tipo de materia (P.T.M.) y de las características de la tarea (A.C.T.) en función del sexo-curso.



## 2.5. Análisis comparado de las variables rendimiento académico previo y rendimiento actual

Como comprobamos en el modelo de regresión, el rendimiento previo es una de las variables que predice el rendimiento académico y por esa razón la vamos a analizar en este apartado.

En cuanto a la variable que se refiere al rendimiento actual, la media total se sitúa en torno al aprobado ( $M=5,4$ ;  $DT=1,43$ ). Teniendo en cuenta el **sexo** de los estudiantes (gráfico 19), comprobamos diferencias significativas a favor de las alumnas ( $F= 14,396$ ;  $p= 0,000$ ). Lo mismo sucede con el rendimiento previo, las alumnas consideran que tienen mejores resultados académicos anteriores que sus compañeros ( $F=5,538$ ;  $p= 0,019$ ).

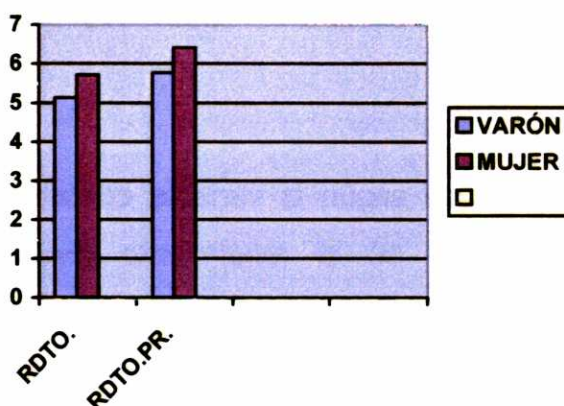


Gráfico 19. Medias de los alumnos y alumnas en las variables "rendimiento actual" (RDTO.) y "rendimiento previo" (RDTO.PR.).

En cuanto a la variable **curso** (gráfico 20), también encontramos diferencias significativas en el rendimiento ( $F=6,396$ ;  $p=,002$ ), que va aumentando conforme se va pasando de nivel. Concretamente las diferencias significativas se dan entre el primer curso y el tercero ( $p=,002$ ). Los estudiantes que se encuentran en primer curso consideran que sus rendimiento anteriores eran

mejores que los de sus compañeros de cursos superiores ( $F= 4, 538$ ;  $p= 0,041$ ) ( $p=0,041$  y  $p= 0,031$  respectivamente).

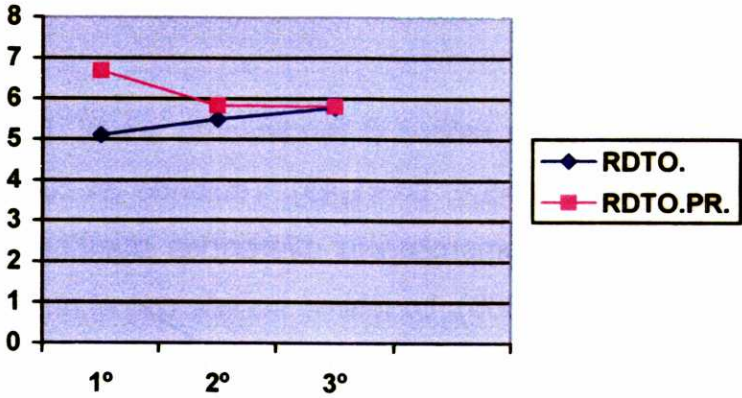


Gráfico 20. Medias en las variables "rendimiento previo" (RDT.PR.) y "rendimiento" (RDTO.) en función del curso.

Para finalizar, comprobamos que según la variable **curso-sexo** (gráfico 21), existen diferencias significativas en el rendimiento ( $F=6,288$ ;  $p= 0,000$ ). Mediante la prueba de Scheffé podemos observar que las diferencias de medias se dan entre las mujeres de 3º. y los varones de 1º., los de 2º. y las mujeres de 1º. ( $p= 0,000$ ;  $p= 0,010$  y  $p= 0,021$  respectivamente).

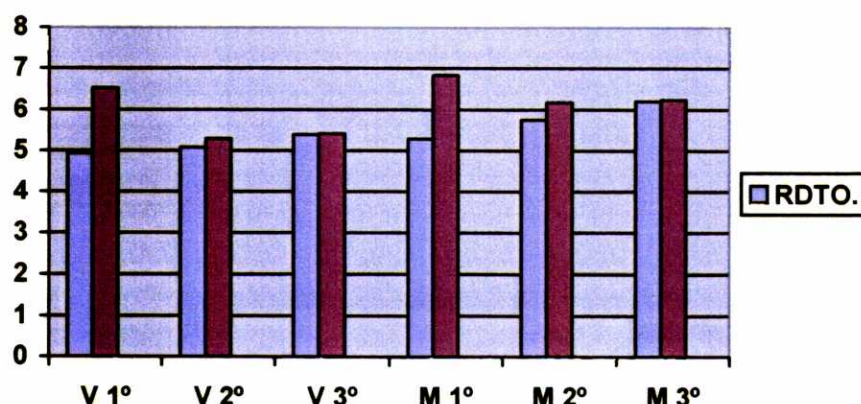


Gráfico 19. Medias en las variables "rendimiento previo" (RDT.PR.) y "rendimiento" (RDTO.) en función del curso y sexo.

## 2.6. Análisis comparado de las variables capacidad percibida y concepción incremental de la inteligencia

En este punto vamos a incluir estas dos variables que nos han permitido explicar algunos de los modelos de regresión.

Tanto varones como mujeres (gráfico 22) se caracterizan por mantener una concepción poco diferenciadora de la inteligencia considerando, por tanto, que es mejorable mediante el trabajo y el esfuerzo obtenido. En cuanto a las expectativas de autoeficacia no se encuentran diferencias significativas entre las medias obtenidas por los estudiantes y parece que, respecto a la creencia de disponer las habilidades necesarias para rendir adecuadamente, estos estudiantes son bastante optimistas.



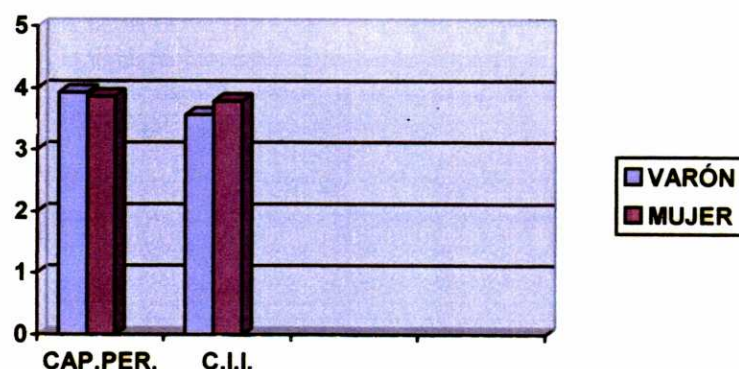


Gráfico 22. Medias de los alumnos y alumnas en las variables "capacidad percibida" (CAP.PER) y "concepción incremental de la inteligencia" (C.I.I.).

Tampoco hemos encontrado diferencias significativas entre las medias obtenidas por los estudiantes de los diferentes cursos en ninguna de las dos variables. En el gráfico 23 podemos observar que mientras que la variable que se refiere a las expectativas de autoeficacia sigue un ritmo creciente al ir aumentando de curso, la variable que se refiere a la concepción incremental de la inteligencia tiene una relación decreciente. Es decir, los estudiantes conforme van pasando de curso confían más en su capacidad para realizar las actividades necesarias para lograr los resultados deseados y, sin embargo, consideran que la capacidad no se puede modificar con el esfuerzo o, dicho de otra manera, cuanto más se esfuerzan, consideran que tienen menos capacidad.

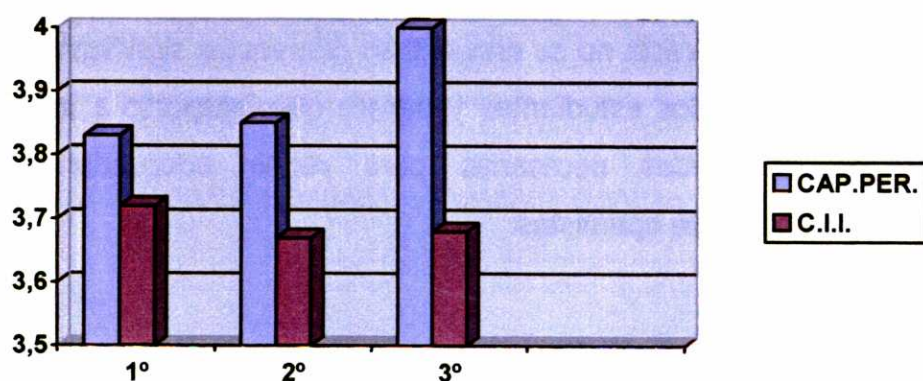


Gráfico 23. Medias en las variables "capacidad percibida" (CAP.PER) y "concepción incremental de la inteligencia" (C.I.I.), en función del curso.

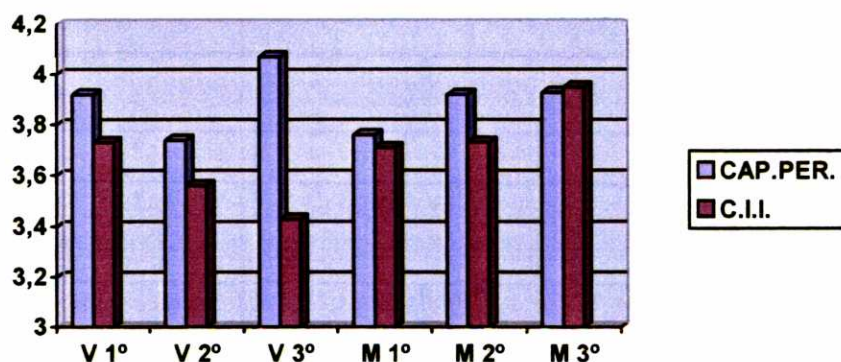


Gráfico 24. Medias en las variables "capacidad percibida" y "concepción incremental de la inteligencia" en función del "curso-sexo".

En cuanto a la variable curso-sexo, tampoco se han encontrado diferencias significativas en las medias de ninguna de las dos variables.

Para resumir estos datos (tabla 21) vemos que, las alumnas tienen mejor imagen de sí mismas como estudiantes que los alumnos. En cuanto al resto de autoconceptos observados, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Por lo que se refiere a las atribuciones de los resultados académicos a diferentes causas, hemos comprobado que las alumnas tienden más que los alumnos a atribuir sus éxitos y fracasos al esfuerzo, y esto nos parece muy positivo porque puede considerarse como un mecanismo para mantener y ensalzar su autoconcepto académico, de manera que ante los éxitos experimenten orgullo y ante los fracasos, al ser una causa interna, controlable e inestable, puedan tener elevadas expectativas de eficacia y tener ganas de esforzarse más para lograr futuros éxitos. Si distribuimos a los sujetos en función del sexo y del curso, vemos que existen diferencias significativas entre los varones de 1º. y las mujeres de 2º.

**VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES  
Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

<b>Variables</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>	<b>1º.</b>	<b>2º.</b>	<b>3º.</b>	<b>V1</b>	<b>V2</b>	<b>V3</b>	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>
Autoconcepto académico	*	↑					*				↑
Atribución del rendimiento al esfuerzo	*	↑				*				↑	
Rendimiento previo	*	↑	↑	*	*						
Metas de aprendizaje	*	↑					*		↑	↑	
Metas de logro	*	↑					*		↑	↑	
Metas de refuerzo social			↑		*				↑	↑	
Análisis de la tarea	*	↑				*	*		↑		
Percepción del estilo de enseñanza	*	↑				*	*			↑	
Técnicas de estudio	*	↑					*		↑	↑	↑
Estrategias	*	↑					*				↑
Rendimiento	*	↑	*		↑	*	*		*		↑
Tipo materia	*	↑				*			↑	↑	↑
							*		↑	↑	

Tabla 21. Resumen de las variables en que se obtienen diferencias significativas en función del "sexo", del "curso" y del "curso-sexo".

Recordando las conclusiones que se obtenían del estudio realizado sobre el rendimiento escolar en Galicia, vemos que la tercera causa de los fracasos académicos respondida afirmativamente por un alto porcentaje de estudiantes de la muestra total era el poco esfuerzo de los alumnos suspendidos. La primera causa más atribuida era el exceso de contenidos y programas muy amplios, causa externa, incontrolable y estable y la falta de motivación, causa interna, controlable e inestable. Las causas más contestadas fueron, por parte de los padres, la falta de motivación de estos estudiantes, las dificultades y atrasos que arrastran de los cursos anteriores y el exceso de contenido y programas muy

amplios. Los profesores comparten con los padres las mismas causas y, además, incluyen la falta de interés y apoyo por parte de las familias.

Las alumnas, más que los alumnos, están más orientadas intrínsecamente, pero también consideran que estudian para obtener buenas notas y avanzar de curso. Como hemos comentado anteriormente, esto puede resultar positivo porque los estudiantes pueden perseguir diferentes tipos de metas a la hora de afrontar la actividad escolar, que actúa como factor determinante del interés y esfuerzo que el alumno va a poner en el aprendizaje. Pero además, a las alumnas también les interesa contar con la aprobación de sus padres, profesores y compañeros, puesto que obtienen medias significativamente superiores a las de los alumnos en la dimensión que se refiere a las metas de refuerzo social. En cuanto a las metas de aprendizaje y distribuyendo a los estudiantes por curso y sexo, encontramos diferencias significativas entre los alumnos de 2º. y las alumnas de 1º. Y 2º. También encontramos que el sexo y curso influye en la orientación a las metas de logro, concretamente las alumnas de 1º. y 2º. curso tienden más a estas metas que los alumnos de 2º. Y 3º. por lo que se refiere a las metas de refuerzo social, encontramos que el curso influye en la orientación a las mismas, puesto que los estudiantes de 1º. tienden más que los de 3º.

En cuanto a las variables más contextuales, encontramos que son las alumnas, más que los alumnos, las que se detienen a percibir, antes de enfrentarse al aprendizaje, las características de la tarea, el tipo de materia de que se trata y el estilo de enseñanza del profesor. Teniendo en cuenta los grupos formados según el sexo y el curso en que se encuentren, vemos que las alumnas de 1º. analizan más las características de la tarea que los alumnos de 1º. y 2º; y las alumnas de 2º. más que los alumnos de 2º. También hemos observado que las alumnas de 2º. curso se detienen a percibir el estilo de enseñanza de los profesores más que los alumnos de 1º. y 2º. En cuanto a la percepción del tipo de materia, vemos que las alumnas de los tres cursos obtienen medias significativamente más altas

---

que los alumnos de 1º. Y lo mismo sucede con las alumnas de 1º. y 2º. y los alumnos de 2º.

Por lo que se refiere a las variables relacionadas con las estrategias de aprendizaje, hemos encontrado diferencias significativas en la utilización de técnicas de ayuda al estudio y de estrategias positivas, siendo las alumnas las que más recurren a ellas. Recordamos que, según los datos recogidos en el Informe sobre el rendimiento escolar en el sistema educativo de Galicia, un muy alto porcentaje de estudiantes afirma que al estudiar busca las ideas principales y las subraya, sabe localizar las cosas más importantes de cada tema, aunque más de un 70% estudia, sobre todo, lo que cree que le va a caer en el examen.

Por último, vamos a comentar los datos obtenidos en el rendimiento previo y en el rendimiento actual. Las medias de las alumnas, en ambos, son más altas que las de los alumnos. En cuanto al primero, también existen diferencias significativas entre los estudiantes de 1º. y los de 2º. y 3º. Es decir, a medida que se aumenta de curso, los estudiantes consideran que sus rendimientos anteriores eran peores. Así, los estudiantes de 3º. tienen mejor rendimiento que los estudiantes de 2º. que los que cursan 1º. Además, las alumnas de 3º. tienen mejores resultados académicos que las de 1º. y que los alumnos de 1º. y 2º.

---

## **CAPÍTULO VIII**

### **CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO VIII.

### CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

---

Además de presentar una perspectiva general del trabajo realizado, mediante una síntesis y su consiguiente reflexión de los aspectos que consideramos más relevantes entre los que aporta esta investigación, también señalaremos las limitaciones que hemos encontrado a lo largo de la realización del presente trabajo, a las que añadiremos posibles soluciones para tenerlas en cuenta a la hora de enfrentarse a investigaciones semejantes, pues sería positiva la continuación de este tipo de estudios debido a su actualidad y a que los estudiantes de la etapa educativa contemplada aún están a tiempo para recibir un adecuado programa de mejora en todas aquellas variables cognitivas y motivacionales que van a influir en su proceso de aprendizaje y, sobre todo, en la utilización efectiva de una serie de estrategias no sólo cognitivas sino también de autorregulación y motivacionales.

Para obtener datos de los estudiantes en cada una de las variables seleccionadas hemos utilizado una serie de instrumentos en los que, a partir del estudio exploratorio de fiabilidad y validez, hemos obtenido los resultados esperados y, en otros casos, no ha ocurrido así, por lo que sería oportuna una revisión que nos permitiera, por lo menos, obtener unos coeficientes de fiabilidad lo

---



suficientemente elevados como para poder considerar todos y cada uno de los factores que representan variables relevantes. Esto nos ocurría con el cuestionario de autoconcepto SDQII a partir del cual observamos que los estudiantes distinguen las diferentes dimensiones del autoconcepto, tal y como defienden sus autores Marsh y Shavelson (1985), pero, sin embargo, nos obliga a eliminar aquéllas que se refieren al aspecto emocional del autoconcepto, a la relación con los compañeros del mismo sexo, a la relación con los iguales y, por último, a la de honestidad.

Otro de los cuestionarios que no cumplió, plenamente, nuestras expectativas fue el Inventario de Habilidades de Aprendizaje y Estudio (LASSI), puesto que lo que pretendíamos era llegar a definir, de alguna manera, las estrategias que los estudiantes utilizan cuando regulan su propio aprendizaje y las obtenidas por este instrumento no nos facilitan dicha labor. Por lo tanto, en posteriores estudios procuraríamos, bien realizar el ajuste del instrumento, bien sustituirlo por otro.

Mediante el cuestionario de Motivación de Logro, hemos obtenido las tres orientaciones motivacionales que distinguen Hayamizu y Weiner (1991), que se corresponden con tres tipos de metas: las de aprendizaje, las de refuerzo social y las de logro. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos para cada una de las escalas se corresponde con las halladas en otros estudios como los de Núñez et al. (1994), o el llevado a cabo por Valle (1997). Con el resto de cuestionarios utilizados hemos preferido utilizar algunos items que se referían muy específicamente a la variable que nos interesaba abordar.

Para finalizar con los instrumentos utilizados, nos parece importante volver a incidir en que facilitan que los estudiantes no sean sinceros en sus respuestas y que tiendan a ajustarse a patrones de deseabilidad social, a pesar de que

---

---

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

---

cuando se aplicaron los cuestionarios, se incidió en que no había respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas.

A continuación, vamos a describir y reflexionar en torno a los resultados obtenidos, lo cual haremos teniendo en cuenta los objetivos planteados en el diseño de la investigación.

**Primera conclusión:** El primer objetivo hacía referencia al conocimiento de las variables que mejor pueden predecir el autoconcepto académico de los estudiantes y, teniendo en cuenta a todos los sujetos de la muestra, comprobamos que la variable que mejor lo predice es el autoconcepto matemático, y la que menos, la consideración por parte de los estudiantes de que poseen una buena capacidad para el trabajo escolar. Debido a que el modelo explica un 44,2 % de la variabilidad del criterio, habría que introducir otras variables, quizás situacionales.

Si dividimos la muestra según el sexo de los estudiantes, vemos que la proporción de varianza explicada disminuye en el caso de las mujeres, ya que explica solamente un 38,1% frente al 57,9% en el grupo de varones. Ambos modelos coinciden en dos variables predictoras del autoconcepto académico, las que hacen referencia a las creencias de poseer buenas habilidades en las materias relacionadas con matemáticas y con lengua.

Después de introducir el cruce entre el sexo y el curso en que se encuentran, vemos que, en el caso de los varones, más claramente, y en el de las mujeres, con una pequeña disminución en el último curso, a medida que se aumenta de nivel, los modelos explican un porcentaje de variabilidad más elevado. Si, en los modelos de los varones, está presente la variable que hace referencia a la imagen que tienen de la interacción con sus padres, en ninguno de los obtenidos para el grupo de las mujeres sucede así. En el grupo de varones que cursan

---

segundo, se introducen las expectativas de autoeficacia de los estudiantes para la realización de las tareas académicas y, en los de tercero, esta variable es sustituida por la que señala la atribución del rendimiento al esfuerzo. Ésta última aparece en los modelos de las estudiantes de primero y segundo, sustituida en tercero por los logros académicos obtenidos en cursos anteriores.

Para resumir este primer punto, diremos que la imagen que tienen de sí mismos como estudiantes los alumnos y alumnas, de un curso u otro, va a depender de la imagen que tienen de su habilidad, implicación e interés en todo lo relacionado con las matemáticas y con el lenguaje. Eso coincide con la afirmación de que los autoconceptos verbal y matemático son considerados como las dimensiones más significativas del autoconcepto académico en la etapa de la preadolescencia (p.e., Marsh y Hattie, 1996). Aunque se puede considerar el interés demostrado por la familia hacia las tareas de los hijos como un factor positivo en el afianzamiento de una imagen de seguridad como estudiante, va a tener una importancia relativa dependiendo del valor que los estudiantes otorguen a la evaluación de los padres como elementos significativos o no (Brookover, 1967). Vemos que, en el caso de las alumnas, este factor es mucho menos significativo que en el de los alumnos.

Otra variable que predice el autoconcepto académico es la atribución de los resultados académicos al esfuerzo, lo cual puede significar una tendencia optimista o autoprotectora, es decir, ayuda a los sujetos a ofrecer una imagen positiva de sí mismos de manera que, ante los éxitos el autoconcepto, siga mejorando y, ante los fracasos, tengan la posibilidad de pensar en esforzarse más (aunque, posteriormente, no lo hagan), pudiendo emerger sentimientos de esperanza. Esta variable, en el caso de los alumnos, sólo aparece en los que cursan tercero y, en el caso de las alumnas, en las que cursan primero y segundo.

---

Las expectativas de autoeficacia o confianza personal de que se pueden ejecutar con éxito las conductas requeridas para producir los resultados deseados, resultan también, aunque en menor medida, predictoras del autoconcepto académico. En este punto queremos aclarar que, mientras que la autoeficacia se refiere a la percepción de las capacidades específicas, el autoconcepto académico es la percepción como estudiante, en general. Además están relacionadas con los resultados académicos, puesto que, si el estudiante obtiene un buen rendimiento en los cursos precedentes, su imagen, como estudiante, se verá favorecida; puede fracasar en algún momento, superarlo y mejorar su autoconcepto y también puede fracasar, repetidamente, empeorar su autoconcepto y tener lugar la indefensión aprendida (Seligman, 1975).

**Segunda conclusión:** En cuanto al segundo objetivo, la identificación de los tipos de metas de estudio que guían el aprendizaje de los estudiantes, encontramos que lo hacen, sobre todo, hacia las metas de logro, es decir, tienden a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en los estudios, aunque también presentan una motivación intrínseca expresada en las metas de aprendizaje y orientada a incrementar las propias competencias; esto nos vuelve a demostrar que, en este nivel educativo, son varias las orientaciones de meta que dirigen la actividad escolar que actúa como factor determinante del interés y esfuerzo que el estudiante va a poner en el aprendizaje.

Es probable que esta tendencia a estos dos tipos de metas se deba, al menos parcialmente, a la doble caracterización de esta etapa educativa que tiene, por un lado, un carácter terminal de preparación para la vida activa y, por otro, un carácter propedéutico para acceder a otros estudios. Esto puede justificar que los estudiantes estén interesados, no sólo en aprender para incrementar sus conocimientos y competencias, sino también en obtener calificaciones elevadas

---

en las diferentes asignaturas, de cara a contar con la posibilidad de poder escoger la carrera que les guste e interese estudiar.

**Tercera conclusión:** Por lo que se refiere al tercer objetivo a partir del que se pretende conocer las variables que mejor predicen la orientación de los estudiantes a los diferentes tipos de metas, podemos afirmar que los modelos encaminados a la explicación de la elección, por parte de los estudiantes, de las metas de logro explican muy poco la variabilidad del criterio, por lo cual, para sucesivas ocasiones, habría que introducir, además de características personales de los estudiantes, una serie de variables ambientales y externas que hicieran referencia, por ejemplo, al tipo de objetivos que se establecen en clase (la necesidad, muchas veces, determina las metas), la estructura de la tarea, los sistemas de recompensa, los comentarios del profesor, etc. Como señala Seifert (1997), los factores contextuales o ambientales provocan reacciones emocionales en los estudiantes que, a su vez, inducirán la orientación de éstos hacia las diversas metas.

El porcentaje de variabilidad explicado para las metas de aprendizaje aumenta un poco, pero todavía es pequeño (36,9%), lo que seguimos atribuyendo a lo señalado anteriormente. Una variable que aparece en todos los modelos obtenidos es el autoconcepto académico de los estudiantes (sólo esta variable explica, en el modelo de los varones de 2º. de BUP el 48,8% de variabilidad), lo cual nos hace aproximarnos más a los autores que defienden que las metas que persigue el estudiante están determinadas por la imagen que tiene de sí mismo como estudiante (p.e., Ames, 1992; Covington, 1985; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) que a los que afirman que la motivación está determinada por las dimensiones de las atribuciones causales (p.e., Weiner, 1986). Otra variable que aparece en el modelo general (teniendo en cuenta toda la muestra de sujetos) , en el grupo de alumnas y en el de las que cursan 3º., es la que se refiere a la

---

concepción incremental o menos diferenciada de la inteligencia y que va unida a la idea de que a mayor esfuerzo invertido, mayor capacidad (Nicholls, 1984). Generalmente, estos sujetos están centrados en la tarea, y se autodirigen mensajes para la superación del fracaso que lo consideran como algo de lo que hay que aprender. Su interés va a estar centrado en el proceso de realización de la tarea, y tengan alto o bajo autoconcepto, van a preferir las tareas de dificultad moderada (Nicholls, 1984).

Otra variable que aparece en todos los modelos, salvo en el de los alumnos que se encuentran en segundo curso y las alumnas de primero, es la capacidad percibida. En relación con esta variable, Smiley y Dweck (1994) comprobaron que los alumnos orientados a las metas de aprendizaje, con alta o baja capacidad autopercebida, adoptaban un patrón motivacional adaptativo de reto, y experimentaban afectos más positivos con las tareas que suponían cierto desafío.

**Cuarta conclusión:** Siguiendo con el cuarto objetivo, mediante el que intentamos conocer las variables que mejor predicen la utilización de estrategias positivas de aprendizaje, vemos que el hecho de perseguir la actualización de los propios intereses, adoptando un motivo intrínseco, junto con las estrategias de aprendizaje, forman el enfoque profundo de aprendizaje; es decir, las estrategias positivas de aprendizaje, entre otras actividades, incluyen la selección y organización de la información, el repaso del material de aprendizaje, la relación del nuevo material con el que ya existe en la memoria, de manera que se pueda hacer más significativo y le permita al alumno incrementar sus propias competencias y ampliar sus conocimientos (objetivo de las metas de aprendizaje). Aunque se considera la estrategia como un mecanismo de nivel superior a la técnica, pueden y deben trabajar conjuntamente para producir el resultado de aprendizaje. El inconveniente que encontramos con la medición de las estrategias, mediante este cuestionario, es que sólo se refieren a las

---

cognitivas y tenemos que prescindir de otras tan relevantes como las metacognitivas, las de control y gestión de recursos, y las motivacionales.

Veíamos, en la parte teórica, que uno de los aspectos esenciales del aprendizaje autorregulado es la autosupervisión del propio pensamiento (Lan, 1996) y del comportamiento académico, es decir, los estudiantes consideran que una estrategia cognitiva está siendo efectiva si les ayuda a progresar hacia la meta y si no requiere demasiado tiempo y esfuerzo. Para ello, es necesario mantener la atención y la concentración en la tarea que se está realizando (Mayer, 1986; Pressley y Ghatala, 1990 y Schunk, 1991), siendo una de las variables que predice la utilización de estrategias de aprendizaje significativo.

Es lógico que otra de las variables predictoras de la utilización de estrategias positivas de aprendizaje se refiera a la percepción o análisis de las características de la tarea que, dependiendo de éstas, planificará la acción de una manera u otra y reflexionará sobre el tipo de estrategias más adecuadas para su resolución. Los alumnos, en lugar de esta variable, introducen la percepción del tipo de materia.

La última variable que aparece como predictora de la utilización de las estrategias de aprendizaje es la que hace referencia al uso de estratagemas. En cuanto a esta variable, existe una contradicción en los modelos, puesto que, en algunos, aparece con signo positivo y, en otros, con signo negativo. Pensamos que esto puede ser debido a una mala interpretación, de manera que unos la consideren como una manera de reflexionar sobre el material que se está aprendiendo, mediante el planteamiento de preguntas y respuestas (actividad de las estrategias de elaboración), y otros creen que se trata de un recurso para superar el examen, mediante el mínimo gasto de esfuerzo y tiempo. Precisamente, en el modelo de mayor explicación de la variabilidad del criterio

---

(alumnas de 1º.) esta variable tiene relación inversa con la utilización de las estrategias y creemos que se referirá a la segunda de las interpretaciones.

Mientras que, en el caso de los varones, hay un mayor poder explicativo en los cursos superiores, en el caso de las mujeres, ocurre lo contrario (en 1º. explica un 54,4% de la variabilidad y, en 3º., solamente, un 28,0%).

**Quinta conclusión:** El quinto objetivo hace referencia al conocimiento de las variables que mejor predican el rendimiento académico, y, teniendo en cuenta a la totalidad de la muestra, encontramos un modelo que explica un 57,4% de la variabilidad del criterio y que está compuesto por las variables predictoras: autoconcepto académico o imagen que se tiene de uno mismo como estudiante, con una relación mayor que cualquiera de las variables que le siguen; rendimiento previo o los resultados académicos obtenidos en cursos anteriores; atribución del rendimiento al esfuerzo; atribución del rendimiento a la capacidad; y, con relación inversa, la orientación a las metas de logro. Esta relación nos parece curiosa porque, como explicamos en el diseño de la investigación, el rendimiento se obtuvo mediante las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las diferentes asignaturas y vemos poco probable que mida el aprendizaje significativo. De todas formas, la variable que hace referencia a la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el aprendizaje (metas de aprendizaje) ha sido excluida del modelo también con signo negativo.

En las cuatro primeras variables coinciden los alumnos y las alumnas, pero en el modelo de éstas, se incluyen las metas de logro y de aprendizaje con signo negativo. No encontramos explicación a lo que esto significa y es que las alumnas que tienen buenas calificaciones o un buen rendimiento académico no tienen ni la intención de estudiar para obtener esas calificaciones y avanzar en los cursos ni de estudiar para incrementar sus competencias.

---



Tanto en los grupos de los varones como de las mujeres, a medida que se avanza de curso, se obtienen modelos con mayor poder explicativo. Lo que sí está claro es que la variable que mejor predice el rendimiento académico es el autoconcepto académico. Esto habría que comprobarlo con una mayor muestra de sujetos, puesto que la nuestra no es significativa de la población a la que pertenece, pero quizás estemos ante el postulado de Marsh (1990) o más recientemente de Muijs (1997) sobre la determinación del rendimiento por el autoconcepto, defendiendo el modelo del "self enhancement" o la mejora del rendimiento a través del cambio del autoconcepto (Chapman, Cullen, Boersma y Maguire, 1981; Marsh, 1987; Shavelson y Bolus, 1982; Song y Hattie, 1984). De esta manera, si el autoconcepto del estudiante es fuerte y positivo y tiene confianza en sí mismo para emprender tareas nuevas, seguramente creará en un éxito futuro y los fracasos que pueda experimentar no alterarán sus autopercepciones (Rogers, 1982).

**Sexta conclusión:** Por lo que se refiere al sexto objetivo, comparación de las variables relacionadas con el autoconcepto académico, atribuciones causales, metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en función del sexo, curso y curso-sexo, podemos establecer las conclusiones que presentamos a continuación. Las alumnas tienen una imagen de sí mismas, como estudiantes, mejor que la de sus compañeros. Además, tienden a atribuir los resultados académicos al esfuerzo, lo cual, ante los fracasos, no es tan negativo, puesto que, al tratarse de una causa inestable y controlable, puede modificarse en posteriores ocasiones y mantener un buen autoconcepto o, incluso, mejorarlo. Las alumnas, más que los alumnos, están interesadas en estudiar para incrementar sus propias competencias y, para ello, persiguen metas de aprendizaje, pero, además, buscan la obtención de notas altas para avanzar en sus estudios, lo cual se refleja en la orientación hacia las metas de logro. Para conseguir ese aprendizaje significativo, mediante el que relacionan los nuevos conocimientos con los que ya poseen en la memoria, utilizarán una

---

serie de estrategias que, unida a sus intenciones, formarán un enfoque profundo de aprendizaje. Y la utilización de estas estrategias, unida a la intención de logro, da lugar al compuesto logro-profundo. También las alumnas recurrirán a una serie de técnicas de estudio, de manera que le faciliten el mismo. Las alumnas, más que los alumnos, tienden, antes de comenzar con el proceso de aprendizaje, a percibir de qué tipo de materia se trata y qué características tiene la tarea que se va a realizar. Además, estudiarán de una manera u otra, dependiendo del estilo de enseñanza del profesor. También los rendimientos actuales y pasados son, significativamente superiores en las alumnas que en los alumnos.

Éste sería el perfil de las alumnas de nuestra muestra, pero, como hemos señalado anteriormente, no comprendemos por qué, en el modelo de regresión resultante en el que la variable criterio es el rendimiento, las metas de aprendizaje y las de logro aparecen con signo negativo. Ésta es una cuestión a la que no sabemos dar una explicación. Además, algunos autores afirman que la orientación más adecuada para un buen funcionamiento académico es aquélla en que los estudiantes están preocupados por el conocimiento y la adquisición de destrezas (p.e., Dweck, 1986; Nicholls, 1984), y otros añaden a lo anterior la necesidad de que, además, se preocupen por adquirir cierto nivel de rendimiento (p.e., Dweck y Leggett, 1988; Bouffard et al., 1995; Valle et al., 1997).

En cuanto al curso, éste sólo influye en los rendimientos previo y actual, siendo, en el primer curso, cuando se considera que antes de comenzar esta etapa educativa se obtenían mejores resultados y al revés, los de tercero tienen mejor rendimiento que los que cursan primero. Además, los de primero están más preocupados que los de tercero por el contrario con la aprobación de sus padres y profesores. Si tenemos en cuenta el curso en el que se encuentran los estudiantes y el sexo, vemos que hay más variables en que las medias son estadísticamente significativas. En concreto, esas diferencias tienen lugar entre

---

las mujeres de segundo y los varones del mismo curso. Esto puede deberse a que, generalmente en este curso, suele producirse un declive y como las alumnas tienen mejor autoconcepto, seguramente les ayude a sobrellevar cualquier crisis. Solamente en el rendimiento actual se producen diferencias dentro del grupo de mujeres, concretamente entre las que cursan primero y las que se encuentran en tercero.

Otra de las limitaciones con que nos hemos encontrado ha sido la de obtener información sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes a través de un cuestionario de autoinforme, de manera que los estudiantes se tienen que imaginar cualquier situación y decidir si utiliza alguna estrategia o no. Para futuras ocasiones proponemos medir la utilización de éstas mediante la realización de pruebas concretas y contextualizadas. Además, como hemos señalado anteriormente, no hemos podido recoger información relevante acerca de otros aspectos muy importantes dentro de este tema como son las estrategias de transfer, es decir, sería muy interesante y beneficioso conocer por qué los estudiantes, después de haber aprendido y dominado los contenidos, no son capaces de aplicarlos en otras situaciones diferentes y, por supuesto, qué tipo de instrumentos se pueden proporcionar para solucionar este problema.

Aunque, anteriormente, se ha mencionado ya, queremos insistir en que, a pesar de la gran importancia que tiene el contexto y todos los factores que lo componen, no ha sido tratado y esto ha provocado que los modelos de regresión, obtenidos con las diferentes variables criterio, hayan tenido una explicación tan baja de la variabilidad de las mismas. Nos hemos centrado, únicamente, en el estudiante y, además, con el sesgo que pueden producir los cuestionarios de autoinforme. Por lo tanto, en posteriores trabajos de este tipo,

---

es de especial relevancia incluir las variables situacionales que pueden favorecer o perjudicar las demás que están influyendo en el proceso de aprendizaje.

Así, hubiera sido interesante recoger algún tipo de información sobre el tipo de enseñanza utilizada por el profesor, comprobar si actúa de manera diferente según las asignaturas de que se trate, estudiar el tipo de control que ejerce en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, de manera que nos permita comprobar si existe algún tipo de relación entre las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor y las de aprendizaje empleadas por los estudiantes.

En el capítulo que aborda el tema de las metas académicas a las que pueden orientarse los estudiantes, además de las contempladas, sería interesante incluir tanto la aproximación como la evitación del refuerzo social. Así, por un lado, comprobaríamos las tres orientaciones de aproximación al aprendizaje, con una meta de aprendizaje/dominio/tarea, una meta de consecución del logro académico y una meta de orientación a la consecución de juicios positivos. Por otro lado, podríamos considerar las tres orientaciones de evitación, una meta de evitación del logro menor en relación con los demás, una meta de evitación de los juicios negativos y una meta de evitación del esfuerzo.

A pesar de que, en la parte teórica, hemos incluido el aprendizaje autorregulado, los datos ofrecidos en la segunda parte del trabajo no nos han facilitado su estudio. Bien es verdad que lo que es la autorregulación en sí no se puede medir directamente a través de un cuestionario puesto que la descontextualizaríamos y nos centraríamos más en los componentes que en el proceso. Por ello, una posible línea de investigación iría por ese camino, es decir, entender el proceso de autorregulación como una macroestrategia y comprobar cómo el estudiante sigue todos los pasos necesarios para regular su propio aprendizaje. Sería interesante descubrir si, en esa secuencia de pasos, ocurre algo si se salta alguno de ellos. Nos podríamos plantear las siguientes cuestiones: ¿Se puede

---

aprender a autorregular el propio comportamiento? ¿Cómo se produce? ¿Cuál es el papel de los profesores? ¿Cómo se puede lograr en la familia?

En definitiva, con este trabajo hemos pretendido realizar una primera aproximación a las variables cognitivo-motivacionales como el autoconcepto, la atribución causal, las metas a las que los alumnos pueden orientarse y las estrategias que suelen utilizar para llevar a cabo su aprendizaje. Sería positivo que, además de poder describir cómo se comportan estos alumnos en estas variables, pudiéramos poner en marcha algún tipo de programa para mejorar las más relevantes o, cuanto menos, que, en los centros, lo tengan presente y se actúe en consecuencia, de manera que los propios profesores reflexionen sobre cómo llegar a una mejor combinación entre sus estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes. Quizás, de esta manera, se consiga disminuir el fracaso escolar que, a estos niveles, preocupa a profesores, padres, estudiantes y a la propia administración.

---

## **BIBLIOGRAFÍA**



## BIBLIOGRAFÍA

---

Abramson, L.Y., Alloy, L.B. y Metalsky, G.I. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 6, 358-372.

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

Ainsworth, M. (1989). Attachements beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Alonso, J. (1987). Análisis de las relaciones entre motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control a partir del estudio de validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30, 45-69.

Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

Alonso, J. Y Montero, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.): *Desarrollo psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación (pp.183-198)*, Madrid: Alianza Editorial.

---



Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York. [Trad. Cast.: *La Personalidad, su Configuración y Desarrollo*. Barcelona: Herder, S.A. (1965)].

Álvaro, M. Y cols. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: C.I.D.E.

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (eds.): *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Anderman, E.M.; Griesinger, T. y Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 84-93.

Andersen, S.M. (1987). The role of cultural assumptions in self-concept. *Psychological Perspectives*. New York: John Wiley.

Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.

Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Atkinson, J.W. y Feather, N.T. (Eds.) (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.

Atkinson, J.W. y Raynor, J.O. (Eds.) (1974). *Motivation and achievement*. Winston.

---

BIBLIOGRAFÍA

---

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.

Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.

Bandura, A. (1981). Self-referent thought: The development of self-efficacy. En J.H. Flavell y L. Ross (eds.): *Development of social cognition*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. (Edic. orig.: 1986).

Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48, 259-271.

Bar-Tal, D. y Frieze, I. (1977). Achievement motivation for males and females as a determinant of attributions for success and failure. *Journal of sex roles*, 3, 301-313.

Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.

Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En j. Beltrán y C. Genovard (Eds), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.

---

Bem, D.J. (1965). An experimental analysis of self-persuasion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 199-218.

Bem, D.J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.

Berglas, S. (1985). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.

Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Educational Research and Development*, 8, 7-25.

Biggs, J.B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.

Biggs, J.B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.

Bisquerra, R. (1989). Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD. Barcelona: PPU.

Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28, 149-167.

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation, *European Psychologist*, 2, 100-112.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

Bonet, T. y Santacreu, J. (1984). Desamparo aprendido y falta de control situacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 877-903.

Borkowski, J.G. (1992). Carr, M.; Rellinger, E.; y Pressley, M. (1990). Self-regulation, interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. En Jones, B.F. y L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. Y Laurache, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Bradley, G.W. (1978). Self-serving biases in the attribution process: a reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 56-71.

Brown, A.L.; Bransford, J.D.; Ferrara, R.A.; y Campione, J.C. (1983). *Learning, remembering and understanding*. Urbana: University of Illinois.

Buceta, J.M.; Polaino-Lorente, A. y Parrón, P. (1983). Déficits motivacionales y cognitivos a partir de la concepción de ineffectividad de las propias respuestas. *Revista de Psicología General Aplicada*, 38, 715-730.

Burns, R.B. (1979). *The Self Concept. Theory, Measurement, Development and Behaviour*. New York: Longman Inc.

Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Ediciones Mensajero, S.A.: Bilbao.

Butler, R. (1987). Task-involving properties of evaluation. Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.

---

Buttler, R. (1998). Determinants of Help Seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 630-643.

Byrne, B.M. (1984). The general/academic self concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.

Byrne, B.M. (1986). Self concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173-186.

Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.

Cabanach, R. (1994). *Modelo cognitivo-motivacional en niños con y sin "DA"*. *Investigación original*. Universidade da Coruña.

Cabanach, R., Valle, A., González, R.M.; Franco, V. y Núñez, J.C. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje. *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, 27-52. A Coruña.

Calsyn, R.J. y Kenny, D.A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.

Cant, R. Y Spackman, P. (1985). Self-esteem, counseling and educational achievement. *Educational Research*, 27 (1), 68-70.

Cantor, N.(1990). From thought to behaviour: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.

Carver, C.S.; y Scheier, M.F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35.

---

Chapman, J.W. y Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.

Chapman, J.W.; Skinner, E.A. y Baltes, P.B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs?. *Developmental Psychology*, 23, 246-253.

Chapman, J.W. y Tunner, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.

Coie, J.D. y Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.

Cole, D.A. (1991). Change in self-perceived competence as function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27, 682-688.

Combs, A.W.; Avila, D.L.; Purkey, W.W. (1978). *Helping Relationships: Basic Concepts for the Helping Professions*. 2ª. Ed. Boston: Allyn and Bacon.

Connell, J.P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to Childhood*. Chicago: The University of Chicago Press.

Consello Escolar de Galicia (1997). *O rendemento escolar no conxunto do sistema educativo en Galicia*.

Cooley, C.H. (1902). The social Self on the Meanings of I. En Gordon, C. Y Gergen, K.J. (Eds.) (1968), *The Self in Social Interaction. Vol. 1: Classic and Contemporary Perspectives*. (pp. 87-91). New York: Wiley.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.

---

Corno, L. (1986). The metacognitive control components of Self-regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.

Corno, L.; y Rohrkemper, M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classrooms. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol.2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.

Covington, M.V. (1983). Motivated cognitions, en S.G. Paris, G.M. Olson y H.W. Stevenson (eds.). *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Covington, M.V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.

Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Covington, M.V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (eds.): *Thinking and learning skills*. Vol.1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Covington, M.V. y Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.

Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.

Cross, S.E. y Markus, H.R. (1994). Self- schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey Bass, San Francisco.

---

Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. En J.W. Segal et al. (Eds.). *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, N. York: Erlbaum.

De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York, Irvington.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, Plenum.

Deci, E.L.; y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

De Diego, R. (1990). *Personalidad y lugar de control*. Salamanca: Amarú.

Derry, S.I.; y Murphy, D.A. (1986). Designing systems that train learning ability. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.

Diener, C.I. y Dweck, C.S. (1978). An analisis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.

Doherty, J. Y Hier, B. (1988). Teacher expectations and specific judgements: a small-scale study of the effects of certain non-cognitive variables on teachers' academic predictions. *Educational Review*, 40 (3), 333-348.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C.S. y Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (Ed.): *Socialization, personality and social development*, pp. 643-691. New York, Wiley.

Dweck y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

---



Dykman, B.M. y Abramson, L.Y. (1990). Contributions of basic research to the cognitive theories of depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 42-57.

Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* (1), 218-232.

Elliot, A.J. y Harackiewicz (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461-475.

Elliot, A.J. y Sheldon, K.M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 171-185.

Elliot, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Epstein, S. (1973). The Self- Concept Revisited. *American Psychologist*, 28, 403-416. [Trad. Cast. En Fierro, A.: *Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. (1981)].

Eronen, S.; Nurmi, J.E. y Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning an Instuction*, 8(2), 159-177.

Fleming, J.S. y Courtney, B.E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.

Fleming, J.S. y Watts, W.A. (1980). The dimensionality of self-esteem: Some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 921-929.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

Frank, D.D. y Marolla, J. (1976). Effications Action and Social Approval as Interacting Dimensions of Self- Esteem: A Tenative Formulation Trough Construct Validation. *Sociometry*, 39, 324-341.

Franz, C.E.; McClelland, D.C. y Weinberger, J. (1991). Chilhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 586-595.

Frieze, I. y Weiner, B. (1971). Cue utilization and attributional judgments for success and failure. *Journal of Personality*, 39, 591-605.

García, M.S. (1994). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 10 a 14 años*. Memoria de Investigación. Universidad de Oviedo (Facultad de Psicología), Oviedo.

García, R.; Clemente, A.; y Pérez González, F. (1994). *Intervención escolar en estrategias de aprendizaje*. Valencia: CSV.

García, T.; y Pintrich, P.R. (1993). *Self-schemas, motivational strategies and self-regulated learning*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Abril, Atlanta, GA.

García, T.; y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Garner, R. (1988). Verbal-Report Data on cognitive and metacognitive strategies. En C.E. weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander, *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.

Genovard, C.; y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.

Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.

---

Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 5, 115-138.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kaidós.

González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

González-Pienda, J.A.; Núñez, J.C. y Valle, A. (1992). Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-81.

González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (1994). Contexto familiar, procesos cognitivo-motivacionales y rendimiento académico. *IV Congreso de Psicología INFAD (Infancia y Adolescencia)*, 5-7 de Mayo: Burgos.

González-Pienda, J.A.; Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación intrínseca vs. Extrínseca en niños con y sin dificultades para el aprendizaje escolar. *Magister*, 14 (Revista de la E.U. de Oviedo).

Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.

Graham, S. y Golan, S. (1991). Motivational influences on cognitive: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-196.

Greenwald, A.G. (1980). The Totalitarian Ego. Fabrication and Revision of Personal History. *American Psychologist*, 35 (7), 603-618.

Hackett, G. Y Betz, N.E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal of Research in mathematics education*, 20 (3), 261-273.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

Hansford, B.C. y Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.

Harackiewicz, J.M.; barron, K.E. y Elliot, A.J. (1998). Rethinking Achievement Goals: When are they adaptative for college students and why?. *Educational Psychologist*, 33 (1), 1-21.

Hart, J.G. y Damon, W. (1986). Developmental Trends In Self- Understanding. *Social Cognition*, 4 (4), 388-407.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self- evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R. Leahy (ed.): *The development of the self*. San Diego, C.A.: Academic Press.

Harter, S. (1987a). Causes, Correlates and the Functional Role of Global Self-Worth: A life-Span Perspective. En Kolligian, J.; Sternberg, R. (Eds.). *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life-Span*. New Haven, Ct.: Yale University Press, 1988.

Harter, S. (1987b). The Determinants and Mediational Role of Global Self- Worth in Children. En Eisenberg (Ed.). *Contemporary Issues in Developmental Psychology*. (pp. 219- 242). New York: Wiley.

Harter, S. (1988b). Issues in the Assessment of the self- Concept of children and Adolescents. En la Greca, A. (Ed.). *Childhood Assessment: Trough the Eyes of a Child*. Allyn and Bacon.

Hartup, W.W. (1983). Peer relations. En P.H. Hetherington (eds.): *Handbook of child psychology*. Vol.4. New York: Wiley.

Hay, I.; Ashman, A. y van Kraayenoord, C.E. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using an intra-class design and a comparison of

---

the PASS and SDQ-1 self-concepts tests. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 311-321.

Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.

Hayamizu, T.; Ito, A. y Yoshizaki, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Hernandez, P.; y García, L.A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.

Hoge, D.R.; Smith, E.K. y Crist, J.T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 295-314.

Hops, H. y Finch, M. (1985). Social competence and skill: A reassessment. En B. Schneider, K. Rubin y J. Ledingham (eds.): *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assessment and training*. New York: Springer-Verlag.

Hymel, S. y Franke, S. (1985). Children's peer relations. Assessing self-perceptions. En B. Schneider, K. Rubin y J. Ledingham (eds.): *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assessment and training*. New York: Springer-Verlag.

Jagacinski, C.M. y Nicholls, J.G. (1984). Conception of ability and related affects in task-involvement and ego-involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.

James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.

---

BIBLIOGRAFÍA

---

Jones, E.E. y Davis, K.E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception, en Berkowitz, L. (Comp.): *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2. New York: Academic Press.

Jones, E.E. y Berglas, S. (1978). Control attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the rule underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.

Jones, E.E. y Nisbett, R.E. (1971). The actor and the observer: divergent perceptions of the causes of behaviour. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology, en Levine, E. (ed.): *Nebraska Symposion in Motivation*, Vol. 15. Lincoln: University of Nebraska Press.

Kelley, H.H. (1972a). Causal schemata and the attribution process. En E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins y B. Weiner (Eds.). *Attribution: peceiving causes of behavior*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Kelley, H.H. (1972b). Attribution in social interaction. En E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins y B. Weiner (Eds.). *Attribution: peceiving causes of behavior*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Kelley, H.H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.

Kelley, H.H. y Michela, J.L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.

Kent, R. y Martinko, M.J. (1995). The measurement of attributions in organizational research. En M.J. Martinko (Ed.), *Attribution theory: An organizational perspective* (pp. 17-34). Delray Beach, FL: St. Lucie Press.

---

Kimball, B. (1953). Case studies in educational failure during adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 23, 406-415.

Kirby, J.R. (Ed.) (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.

Klaiman, J. Y Ha, Y-W. (1987). Confirmation, disconfirmation and information in hypothesis testing. *Psychological Review*, 94, 211-228.

Kozeki, B. (1985). Motives and motivational styles. En N.J. Entwistle (Ed.): *New directions in educational psychology*. Falmer Press, Lewes.

Krovetz, M.L. (1974). Explaining success or failure as a function of one's locus of control. *Journal of Personality*, 42, 175-189.

Kuhl, J. y Blankenship, V. (1979). The dynamic theory of achievement motivation: from episodic to dynamic thinking. *Psychological Review*, 86, 141-151.

Kunda, Z. (1990). The case for motivate reasoning. *Psychological Bulletin*, 108, 480-498.

Lan, W.Y. (1996). The effects of self-monitoring on students course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation. *The Journal of Experimental Educational*, 64(2), 151-171.

L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: P.V.F. [Trad. Cast.: *El Concepto de Sí Mismo*. Madrid: Oikos Tau, 1985].

Lersch, P. (1964). *La estructura de la Personalidad*. Barcelona: Scientia.

Lewin, K.; Dembo, T.; Festinger, L. Y Sears, P.S. (1944). Level of aspiration. En J. McHunt (Ed.), *Personality and the behaviour disorders*, Vol. 1. New York: Ronald Press.

---

BIBLIOGRAFÍA

---

Locke, E.A. y Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.

Magnusson, J.L. y Perry, R.P. (1989). Stable and transient determinants of perceived control: implications for instruction in the college classroom. *Journal of Educational Psychology*, 81, 362-370.

Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, V.I.: Student motivation*, pp. 115-144. Boston: Academic Press.

Maehr, M.L. (1989). Thoughts about motivation. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol. 3, New York: Academic Press.

Maldonado, A. (1983). Indefensión aprendida humana: un estudio experimental de la inadecuación de la inducción cognitiva como método de estudio de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 38, 835-854.

Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.

Markus, H. (1977). Self- Schemata and Processing Information About the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2), 63-78.

Markus, H. R. (1983). Self- Knowledge: An expandad view. *Journal of Personality*, 51, 542-565.

Markus, H. R., Smith, J. y Moreland, R.L. (1985). Role of the self-concept in the perception of the others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.

Markus, H.; Kunda, Z. (1986). Stability and Malleability of the Self- Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 858-866.

---



Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.

Marsh, H.W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.

Marsh, H.W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.

Marsh, H.W. (1987). The hierarchical structure of self-concept an application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.

Marsh, H.W. (1988). *Self Description Questionnaire (SDQ): A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and research monograph*. San Antonio, TX.: Psychological Corporation.

Marsh, H.W. (1990a). The structure of academic self-concept. The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.

Marsh, H.W. (1990b). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and english self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82, 107-116.

Marsh, H. W., Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.

Marsh, H.W. y Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.

Marshall, H.H. (1988). In pursuit of learning-oriented classroom. *Teaching and teacher Education*, 4, 85-88.

---

BIBLIOGRAFÍA

---

Martinko, M.J. y Gadner, (1987). The leader/member attribution process. *Academy of Management Review*, 12, 235-249.

Martinko, M.J. y Thomson, N.F. (1998). A synthesis and extension of the Weiner and Kelley Attribution Models. *Basic and Applied Social Psychology*, 20 (4), 271-284.

Marton, F. (1988). Describing and improving learning. En R.R. Schmeck (De.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.

Marton, F.; y Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11

Marx, R.W.; Winne, P.H. (1978). Construct Interpretations of Three Self-Concept Inventories. *American Educational Research Journal*, 15 (1), 99-109.

Mayer, R.E. (1988). Learning strategies: an overview. En C.A. Weinstein, E.T. Goetz y P. Alexander, *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.

Mayer, R.E. (1992). Guiding students cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K.R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.

Mayurama, G.; Rubin, R.A. y Kingsbury, G.G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause?. *Journal of personality and Social Psychology*, 40, 962-975.

McCombs, B.L. (1992). What are the parameters of a new paradigm of motivation? En *What can a new paradigm of motivation contribute to practice? Evidence from a variety of applications at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, Abril.

McCombs, B.L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.

---

McCombs, B.L.; Marzano, R.J. (1990). Putting the self in Self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 14(3), 277-306.

McClelland, D.C.; Atkinson, J.W.; Clark, R.A. y Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press. [Trad. Cast.: *Espíritu, Persona y Sociedad: Desde el Punto de Vista del Conductismo Social*. Buenos Aires: Paidós, 1950].

M.E.C. (1997). Informe sobre los resultados escolares. Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. Madrid.

Meece, J.L.; Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 18, 2-14.

Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.

Midgley, C.; Arunkumar, R.; y Urdan, T.C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.

Midgley, C.; Maehr, M.L.; Hicks, L.; Roeser, R.; Urdan, T.; Anderman, E. y Kaplan, A. (1996). The patterns of adaptive learning survey (PALS). Ann Arbor: The University of Michigan.

Muijs, R.D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.

Murray, H. (1938). *Explorations and personality*. New York: Oxford University Press.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

Navas, L. (1990). *Motivación humana: Relaciones entre atribuciones y expectativas. (Aplicación a la escuela)*. Colección de Investigación Educativa. Gráficas Álamo, S.L.: Murcia.

Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J.L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 55-62.

Newman, R.S. (1994). Academic Help Seeking: a strategy of self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues an educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, M.A.: Harvard Univ. Press.

Nicholls, J.G.; Patashnick, M.; Chung Cheung, P.; Thorkildse, T.A. y Lauer, J.M. (1989). Can achievement motivation theory succeed with only one conception of success?. En F. Halisch y J. Van den Beroken (Eds.), *International Perspective on Achievement Motivation*. Lisse, The Netherlands: Swets y Zeitlinger.

Nisbet, J. (1991). Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En Monereo, C. (comp.). *Enseñar a pensar através del curriculum escolar. (Ponencias de las segundas jornadas de estudio sobre estrategias de aprendizaje)*. Barcelona: Casals.

Nisbet, J. Y Shucksmith, J.(1986). *Learning strategies*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (traducción castellana: *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987)

Nisbett, R.E.; Caputo, C.; Legant, P. y Maracek, J. (1973). Behaviour as seen by the actor and as seen by the observer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 154-164.

---

Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287

Nolen, S.B. y Haladyna, T.M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.

Norwich, B. (1986). Assessing perceived self efficacy in relation to mathematics tasks: A study of the reliability and validity of assessment. *British Journal Educational Psychology*, 56, 180-189.

Núñez, J.C. (1992). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología.

Núñez, J.C.; González-Pianda, J.A.; García, S.I. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación en el ámbito universitario: Concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximaciones al aprendizaje. *Revista de Educación*, 310, 337-360.

Núñez, J.C.; González-Pianda, J.A.; García, M.; González-Pumariega, S.; Roces, C.; Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109

Núñez, J.C. y González- Pianda, J.A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Núñez, J.C.; González-Pianda, J.A.; García, M.S.; González, S. y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 219-242.

Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar*. Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. A Coruña.

---

Nurius, P. (1989). The self-concept: A social-cognitive update. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 70, 285-294.

Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning and action: A relational theory of behavior dynamics*. Hillsdale, NJ: Leuven University Press.

Orr, E. Y Dinur, B. (1995). Social setting differences in self-esteem: kibbutz and urban adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 3-27.

Oyserman, D. y Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, 359-376.

Perry, R.P. y Dickens, W.J. (1988). Perceived control and instruction in the college classroom: some implications for student achievement. *Research in Higher Education*, 27, 291-310.

Perry, R.P. y Tunna, K. (1988). Perceived control type A/B behavior and instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 80, 102-110.

Peterson, CH. Y Seligman, M.E.P. (1987). Helplessness and attributional style in depression. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.): *Metacognition, motivation and understanding*. LEA, Hillsdale, N.J.

Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 6. Motivation and enhancing environments*. Greenwich, CT: JAI.

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

---

Pintrich, P.R.; y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes*. Greenwich, CT: TAI.

Pintrich, P.R.; Roeser, R.W.; y De Groot, E.V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.

Pokay, P.; y Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.

Pozo, J.I. (1992). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza.

Pressley, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist*, 21(1,2), 139-161.

Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207-212.

Pressley, M.; y Ghatala, E.S. (1990). Self-regulates learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, 19-34.

Raphelson, A.C. (1957). The relationship between imaginative, direct, verbal and physiological measures of anxiety in an achievement situation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 13-18.

Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

Rodríguez, J.L. y Castro, J.J. (1992). La atribución causal del rendimiento de los alumnos por parte de sus profesores. *Bordón*, 44 (4), 445-457.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

Roeser, R.W.; Midgley, C. Y Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

Rogers, C.R. (1951). *Client- Centered Therapy; its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin. [Trad. Cast.: *Psicoterapia Centrada en el Cliente: Práctica, Implicaciones y Teoría*. Barcelona: Paidós, 1980].

Rogers, C.R. (1982). *Psicología Social de la Enseñanza*. Madrid: Visor Libros.

Rosenbaum, R.M. (1992). *A dimensional analisis of the perceived causes of success and failure*. Unm. D.D. University of California. Los Angeles.

Rosenberg, M. (1976). Beyond Self- Esteem: Some Neglected Aspects of the Self- Concept. *Paper Prepared for Presentation at the Annual Meeting of the Americal Sociological Association*, New York City.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self*. New York: Basic Books.

Rosenberg, M. Y Simmons, R.C. (1973). *Black and white self-esteem: the urban school child*. Washington, D.C.: American Sociological Association.

Rosenberg, M.; Schooler, C. Y Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.

Rotter, J.B., Seeman, M. y Liverant, S. (1962). *Internal versus external control of reinforcement: A major variable in behaviour theory*. En N.F. Washburne (Eds.): *Decisions, values and groups*. Nº 2. Londres, Pergamon.

---



Royce, J.R. y Powell, A. (1981). Teoría multifactorial sistemática. Exposición sucinta. *Estudios de Psicología*, 4, 76-127.

Royce, J.R. y Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: Factors, systems and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.

Ryan, R.M. y Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J.L. (1994). Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria: un análisis para la reflexión". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (4), 449-459.

Sears, P.S. (1940). Levels of aspirations in academically successful and unsuccessful children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 35, 498-536.

Seifert, T. L. (1995). Characteristics of ego- and task-oriented students: a comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.

Seifert, T.L. (1997). Academic goals and emotions: Results of a structural equation model and a cluster analysis. *British Journal of educational Psychology*, 67, 323-338.

Seligman; M.P. (1975). *Learned helpssness: On depression, development an death*. Freeman, San Francisco.

Seligman, M.P. (1990). *Learned optimism*. New York: Knopf.

Selmes, I. (1987). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Paidós/MEC, Barcelona.

Scheirer, M.A. y Kraut, R.E. (1979). Increasing Educational Achievement Via Self-Concept Change. *Review of Educational Research*, 49 (1), 131-150.

---

---

Schmek, R.R.(1988). Individual differences and learning strategies. En C. E. Weinstein, E.T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.

Schunk, D.H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learnig. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk, *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academics settings. En D.H. Schunk, y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Shavelson, R.J.; Hubner, J.J.; Stanton, G.C. (1976). Self- Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of educational Research*, 46 (3), 407-441.

Shavelson, R.J.; Bolus, R.(1982). Self- Concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.

Sheldon, K.M. y Elliot, A.J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (5), 546-557.

Schunk, D.H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. En Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (eds.). *Self-regulated learning academic achievement. Theory, Research and Practice*. New York: Springer Verlag.

Schunk, D.H. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.

---

Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames y R. Ames (eds.): *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*. New York: Academic Press.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, D.H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

Selmes, J.P. (1986). Approaches to normal learning task adapted by senior secondary school pupils. *British Educational Research Journal*, 12 (1), 15-28.

Skaalvick, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71-81.

Skaalvik, E.M. y Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.

Skaalvik, E.M. y Rankin, R.J. (1990). Math, verbal and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546-554.

Skinner, E.A.; Wellborn, J.G. y Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.

Smiley, P.A. y Dweck, C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.

Snygg, D.; Combs, A.W. (1949). *Individual Behaviour: A New Frame of Reference for Psychology*. New York: Harper.

---

BIBLIOGRAFÍA

---

Soares, L.M. y Soares, A.T. (1983). Components of students self-related cognitions. Comunicación presentada a la Reunión Anual de la Asociación Americana de la Investigación Educativa. Montreal.

Song, I.S. y Hattie, J.A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.

Steele, C.M. y Liu, T.J. (1983). Dissonance processes as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 5-19.

Stipeck, D.J. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Stipeck, D.J. y Kowalski, P. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 384-391.

Stolkin, J.; Forehand, R.; Fauber, R.; McCombs, A. y Long, N. (1988). Parent-completed and adolescent-completed CDIs: Relationship to adolescent social and cognitive functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 207-217.

Suls, J.M. y Mullen, B. (1982). From the cradle to the grave: Comparison and self-evaluation across the lifespan. En J. Suls (ed.): *Social psychological perspectives on the self*. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Swuann, W.B. Jr. (1983). Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self. En J. Suls y A.G. Greenwald (eds.): *Social psychological perspectives on the self*. Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Swuann, W.B. Jr. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1038-1051.

Swuan, W.B.; Griffin, J.J.; Predmore, S.C. y Gaines, B. (1987). The cognitive affective crossfire: when self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 881-889.

---

Tesser, A. y Campbell, J.C. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. En J. Suls y A.G. Greenwald (eds.): *Social psychological perspectives on the self*. Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Thomas, E.A. (1983). Notes on effort and achievement-oriented behaviour. *Psychological Review*, 90, 1-20.

Urdan, T.C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.

Valle, A.; Rodríguez, S.; Baspino, M.; González, R.M. (1988). Autoconcepto y aprendizaje escolar. En Valle, A.; Cabanach, R. (Eds.): *Psicología de la Educación, I. Variables Personales y Aprendizaje Escolar*. A Coruña. Servicio de Publicacións de la Universidade de A Coruña.

Valle, A. y Núñez, J.C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional. *Revista de Educación*, 290, 293-320.

Vermunt, J.D.; y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Von Wright, J. (1992). Reflections on reflections. *Learning and instruction*, 2, 59-68.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

Weiner, B. (1986). *An attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. y Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.

Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. y Rosenbaum, R.M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiner, B., Russell, D. y Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions, en J.H. Harvey, W. Ickes y R.F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (vol. 2). Hillsdale. NJ: Erlbaum.

Weiner, B., Russell, D. y Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.

Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). Teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

West, C.K.; Fish, J.A. y Stevens, R.J. (1980). General concept, self-concept of academic ability and school achievement: implications for "causes" of self-concept. *Australian Journal of Education*, 24, 194-213.

White, K.; Hohn, R.; y Tollefson, N. (1997). Encouraging elementary students to set realistic goals. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1), 48-57.

Wigfield, A. y Karpachian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in academic situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.

Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.

---

Winne, P.M. y Marx, R.W. (1981). Convergent and discriminant validity in self-concept measurement. Comunicación presentada a la Reunión Anual de la Asociación de Investigación Educativa Americana. Los Ángeles (cit. Por Byrne, 1984).

Wittrock, M.C. (1986). Students' thought processes. En W. Wittrock (Eds.): *Handbook of research on teaching*. McMillan.

Wolters, C.A.; Yu, S.L. y Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

Wylie, R.C. (1974): The Self- Concept (Vol. I). A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments (2ª. Edic. revisada). Lincoln: University of Nebraska Press.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.

Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D.H. Schunk, y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J.; y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Zimmerman, B.J.; Greenberg, D.; y Weinstein, C.E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. En D.H. Schunk, y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J.; y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learned strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

---

BIBLIOGRAFÍA

---

Zimmerman, B.J.; y Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

Zimmerman, B.J.; y Schunk D.H. (1989). *Self-regulated Learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

---





## **ANEXOS**



# ESCALA DE AUTOCONCEPTO "SDQ-II"

(Self Description Questionnaire II)

Autor: H.W. Marsh y cols. (Universidad de Sydney)

Esta es una ocasión para que veas como eres. Esto no es un examen. No hay respuestas correctas ni incorrectas; cualquiera de las frases puede tener diferentes respuestas. Asegúrate de que tus respuestas muestran lo que realmente piensas. Por favor, no hables acerca de tus respuestas con los demás. Nosotros mantendremos tus contestaciones en secreto y no se las dejaremos ver a nadie. El propósito de este estudio es ver como eres.

Cuando estés preparado para empezar, lee cada una de las frases y elige la respuesta que te parezca más adecuada. Hay seis respuestas posibles para cada una de las frases: VERDADERO, FALSO, y cuatro respuestas más entre estas dos. En la hoja de respuestas hay seis espacios para contestar a cada una de las frases del cuestionario. Después de leer la frase elige la respuesta que a tí te parece más adecuada y pon una marca «X» en el espacio que se encuentra debajo de la alternativa que tu has seleccionado. No comentes la respuesta seleccionada con nadie.

## CUESTIONARIO

1. La lengua/lenguaje es una de mis mejores asignaturas.
2. Odio los deportes y la gimnasia.
3. Los/as chicos/as me encuentran aburrido/a.
4. Los demás pueden fiarse de mí, hago siempre lo que está bien.
5. Mis padres me comprenden.
6. Cuando hago un trabajo lo hago bien.
7. Me encantan las clases de matemáticas.
8. Encuentro dificultad para hallar chicas/os que me gusten.
9. Soy feliz la mayor parte del tiempo.
10. Si trabajo duro, puedo ser uno/a de los/as mejores del curso.
11. Los demás piensan que soy guapo/a.
12. Tengo un vocabulario muy reducido.
13. Disfruto con los deportes y la gimnasia.
14. Me encuentro incómodo/a al comportarme cariñosamente con personas del sexo opuesto.
15. Siempre digo la verdad.
16. Mis padres me tratan con justicia.
17. Algunas veces pienso que no soy bueno para casi nada.
18. Odio las matemáticas.
19. Las/os chicas/os se burlan de mí con frecuencia.
20. Frecuentemente suelo fijarme en el lado bueno de las cosas.
21. Soy un/a mal estudiante en la mayoría de las asignaturas.
22. Tengo un rostro bonito.
23. El trabajo en las clases de lengua/lenguaje es facilísimo para mí.
24. Soy terrible en todos los deportes, jamás me canso.
25. Soy popular con los chicos/as.
26. Algunas veces cojo las cosas que pertenecen a otros.
27. Mis padres me quieren muchísimo.



28. Me es imposible hacer las cosas al derecho.
29. Realizo mal los exámenes de matemáticas.
30. Soy popular con las/os chicas/os.
31. Frecuentemente me encuentro deprimido/a y bajo/a de moral.
32. La mayoría de las asignaturas son difíciles para mí.
33. Soy atractivo/a físicamente.
34. Me encantan las clases de Lengua.
35. Intento evitar las clases de deporte y educación física todas las veces que puedo.
36. La mayoría de los/as chicos/as quieren que sea su amigo/a.
37. Cuento mentiras con mucha frecuencia.
38. Mis padres me castigan más severamente de lo que me merezco.
39. Me odio a mí mismo/a.
40. Con frecuencia necesito ayuda en matemáticas.
41. La mayoría de las chicas/os intentan esquivarme.
42. Soy una persona tranquila.
43. Aprendo rápidamente las cosas en la mayoría de las asignaturas.
44. Hay un montón de cosas respecto a como soy físicamente que me gustaría cambiar.
45. Obtengo buenos resultados en lengua.
46. Corriendo soy bastante lento/a.
47. Encuentro dificultades para hallar chicos/as que me gusten.
48. La honestidad es muy importante para mí.
49. Cuando tenga hijos me gustaría educarlos de manera semejante a como mis padres me educaron a mí.
50. En general, no soy bueno/a.
51. Las matemáticas son una de mis asignaturas preferidas.
52. Las personas del sexo opuesto (al mío) a las que yo les gusto, no me gustan a mí.
53. Me siento confuso/a y desorientado/a.
54. Disfruto trabajando en la mayoría de las asignaturas.
55. Soy feo/a.
56. Aprendí a leer más temprano que la mayoría de los demás.
57. Soy bueno/a en actividades como los deportes y la gimnasia.
58. Tengo montones de amigos/as del sexo opuesto al mío.
59. Algunas veces digo mentiras para salir de problemas.
60. Me entiendo bien con mis padres.
61. En general, soy un/a fracasado/a.
62. Recelo comenzar un nuevo curso de matemáticas.
63. No me entiendo muy bien con las chicas/os.
64. Me preocupan muchísimas cosas.
65. Realizo bien los exámenes de la mayoría de las asignaturas.
66. Odio la forma como me veo (físicamente).
67. Odio leer.
68. Soy torpe en asignaturas parecidas a gimnasia o deportes.
69. Obtengo mucha atención de las personas del sexo opuesto al mío.
70. Está bien copiar en un examen con tal de que no te cojan.
71. Mis padres no me gustan mucho.
72. Soy una persona muy servicial.
73. Realizo bien los exámenes de matemáticas.
74. Hago amigas/os fácilmente.
75. Soy una persona nerviosa.
76. Soy bueno/a en la mayoría de las asignaturas.
77. La mayoría de mis amigos/as son más guapos/as que yo.



78. Soy poco optimista respecto de las clases de lengua.
79. Soy mejor que la mayoría de mis amigos/as en actividades como los deportes o la gimnasia.
80. No soy muy popular con las personas del sexo opuesto.
81. Cuando hago una promesa, la cumplo.
82. Tengo muchas discusiones con mis padres.
83. No tengo muchas cosas de las que estar orgulloso/a.
84. Siempre fui bien en matemáticas.
85. Tengo muchas cosas en común con las chicas/os que conozco.
86. A menudo me siento culpable.
87. No estoy interesada en ninguna de las asignaturas.
88. Soy más guapo/a que la mayoría de mis amigos.
89. Frecuentemente tengo que leer las cosas varias veces para poder comprenderlas.
90. Soy capaz de correr mucho tiempo sin pararme.
91. La mayoría de los chicos/as intentan evitarme.
92. Algunas veces engaño a la gente.
93. Con frecuencia mis padres están descontentos con lo que hago.
94. En general me gusta ser de la forma que soy.
95. Tengo problemas para comprender cualquier cosa referida a las matemáticas.
96. Tengo menos amigos/as de mi mismo sexo que la mayoría de la gente.
97. Con frecuencia estoy relajado/a.
98. Mis compañeros acuden a mí para que le ayude en la mayoría de las asignaturas.
99. Nadie piensa que soy guapo/a.
100. En las clases de lengua aprendo las cosas rápidamente.
101. Al volver de realizar deporte o gimnasia me encuentro perezoso/a y cansado/a.
102. Tengo muchas cosas en común con los chicos/as que conozco.
103. Soy honesto/a.
104. Me es difícil charlar con mis padres.
105. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de los demás.
106. Disfruto estudiando para las asignaturas de matemáticas.
107. Las chicas/os me encuentran aburrido/a.
108. Me desanimo con suma facilidad.
109. Soy demasiado torpe en el colegio como para llegar a la Universidad.
110. Tengo un cuerpo bonito.
111. Tengo problemas para expresarme al intentar escribir alguna cosa.
112. Tengo amigos/as con facilidad entre la gente de mi propio sexo.
113. No me encuentro a gusto con los chicos/as.
114. Si realmente lo intento, puedo hacer casi cualquier cosa que me proponga.
115. No soy muy bueno/a en lectura.
116. En general, tengo muchas cosas de las que estar orgulloso/a.
117. Estoy alegre casi todo el tiempo.
118. Disfruto compartiendo el tiempo con los/as amigos/as de mi mismo sexo.
119. Siento que mi vida no vale para mucho.
120. Tengo problemas con la mayoría de las asignaturas.
121. Tengo pocos amigos de mi mismo sexo que sean como yo.
122. Lo hago mal en los exámenes en los que son necesarias bastantes habilidades lingüísticas.
123. Soy una persona feliz.
124. Me gustan los chicos/as.
125. La mayoría de las cosas que hago, las hago bien.
126. Tengo buenos amigos de mi propio sexo.
127. En general, la mayoría de las cosas que hago resultan bien.
128. Me gusta poca gente de mi propio sexo.
129. La mayoría de las chicas/os quieren que sea su amigo/a.





130. No me desanimo con facilidad.
131. Ninguna de las cosas que hago parece ir bien.
132. A menudo los/as chicos/as se burlan de mí.
133. Obtengo malos resultados en la mayoría de la asignaturas.
134. Comparto mucho tiempo con las personas de mi propio sexo.
135. Me preocupo más de lo necesario.
136. Hago amigos/as fácilmente.
137. Me expreso muy bien cuando escribo alguna cosa.
138. Otras personas se desaniman más de lo que yo lo hago.
139. Me gustan la mayoría de las chicas/os.
140. Me resulta difícil hacer amigos de mi propio sexo.
141. Me propongo realizar COU.
142. Es importante para mí ser bueno en actividades como los deportes o la gimnasia.
143. Es importante para mí tener buen aspecto.
144. Es importante para mí tener muchos amigos de mi propio sexo.
145. Es importante para mí ser popular entre las personas del sexo opuesto al mío.
146. Es importante para mí obtener buenos resultados en la mayoría de las asignaturas.
147. Es importante para mí obtener buenos resultados en matemáticas.
148. Es importante para mí lograr buenos resultados en Lengua.
149. Me propongo ir a la Universidad.
150. Es más importante para mí ser más popular entre mis amigos del mismo sexo que del sexo contrario.

[FIN DE LA PRUEBA]



## **CUESTIONARIO DE MOTIVACION DE LOGRO**

### **I.- DATOS PERSONALES:**

Nombre y apellidos: ..... Edad ..... Sexo .....  
Estado civil: 1 = soltero/a; 2 = casado/a; 3 = divorciado/a; 4 = separado/a.  
Estudios que realiza (y curso): .....

### **II.- INSTRUCCIONES:**

Este es un cuestionario cuyo objetivo es el de conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes, en general, se esfuerzan en su trabajo académico. Los datos de esta prueba son estrictamente confidenciales y únicamente serán conocidos por los responsables de la presente investigación.

Seguidamente le presentamos 20 afirmaciones acerca de los motivos que ud. puede tener para estudiar. Le pedimos que conteste a las 20 afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada afirmación, ya que hay alguna pregunta que puede parecerle idéntica a otra, y en realidad no serlo (por ejemplo, las cuestiones 14 y 15). Para responder a cada afirmación dispone de la siguiente escala de cinco puntos que va de "nunca" a "siempre". La forma de responder es colocando el número elegido de la escala en el espacio en blanco que inicia cada afirmación.

- 1 = NUNCA
- 2 = RARAMENTE
- 3 = ALGUNAS VECES
- 4 = FRECUENTEMENTE
- 5 = SIEMPRE

Después de contestar a las 20 afirmaciones encontrará un espacio que puede utilizar para señalar algún motivo por el que ud. estudia y que no se haya mencionado en alguno de los veinte supuestos (si no hay ninguno no escriba nada).

**NO DEJE NINGUNA PREGUNTA SIN CONTESTAR. MUCHAS GRACIAS.**

1 = NUNCA; 2 = RARAMENTE; 3 = ALGUNAS VECES; 4 = FRECUENTEMENTE; 5 = SIEMPRE.

### III.- CUESTIONES:

- \_\_\_\_\_ 1.- Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.
- \_\_\_\_\_ 2.- Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando.
- \_\_\_\_\_ 3.- Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.
- \_\_\_\_\_ 4.- Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas/tareas difíciles.
- \_\_\_\_\_ 5.- Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.
- \_\_\_\_\_ 6.- Yo estudio porque soy muy curioso/a.
- \_\_\_\_\_ 7.- Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).
- \_\_\_\_\_ 8.- Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas/tareas difíciles.
- \_\_\_\_\_ 9.- Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.
- \_\_\_\_\_ 10.- Yo estudio porque ser valorado por mis amigos.
- \_\_\_\_\_ 11.- Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.
- \_\_\_\_\_ 12.- Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga aversión.
- \_\_\_\_\_ 13.- Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.
- \_\_\_\_\_ 14.- Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros.
- \_\_\_\_\_ 15.- Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.
- \_\_\_\_\_ 16.- Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.
- \_\_\_\_\_ 17.- Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.
- \_\_\_\_\_ 18.- Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.
- \_\_\_\_\_ 19.- Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.
- \_\_\_\_\_ 20.- Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.

### IV.- OTROS MOTIVOS:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# INVENTARIO DE HABILIDADES DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO (LASSI)

Nombre \_\_\_\_\_ Apellidos \_\_\_\_\_  
Edad \_\_\_\_\_ Tipo de estudios (EGB, BUP, FP, Universitarios) \_\_\_\_\_  
(Si Universitarios, especificar qué carrera \_\_\_\_\_)

## INSTRUCCIONES:

A continuación aparecen unas preguntas y/o afirmaciones sobre tu manera de estudiar. Debes prestar atención a las preguntas y también a la forma de responder. Rodearás con un círculo el número que corresponda con lo que a tí te sucede para cada pregunta, teniendo en cuenta la siguiente escala valorativa:

- 1: Me ocurre siempre (SIEMPRE)
- 2: Me ocurre mucho (MUCHO)
- 3: Me ocurre algunas veces (ALGUNAS VECES)
- 4: Me ocurre muy poco (MUY POCO)
- 5: No me ocurre (NUNCA)

- |                                                                                                                                      |                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.- Me preocupa no aprovechar las clases.<br>1 2 3 4 5                                                                               | 8.- Cuando escucho al profesor/a trato de identificar las ideas principales.<br>1 2 3 4 5                                     |
| 2.- Puedo distinguir entre la información más importante y la menos importante que transmite mi profesor/a.<br>1 2 3 4 5             | 9.- Me desaniman las bajas calificaciones.<br>1 2 3 4 5                                                                       |
| 3.- Se me hace difícil ajustarme a un plan de estudio.<br>1 2 3 4 5                                                                  | 10.- Voy al día con mis trabajos escolares.<br>1 2 3 4 5                                                                      |
| 4.- Después de clase echo un vistazo a mis apuntes para comprender mejor sus contenidos.<br>1 2 3 4 5                                | 11.- Los problemas con mis padres, hermanos y amigos son la causa de que no haga mis trabajos escolares en casa.<br>1 2 3 4 5 |
| 5.- Me preocupa más conseguir un trabajo que terminar mis estudios.<br>1 2 3 4 5                                                     | 12.- Antes de ponerme a estudiar un tema, selecciono las ideas principales.<br>1 2 3 4 5                                      |
| 6.- Cuando el profesor/a está explicando, yo estoy pensando en otras cosas y no escucho realmente lo que está diciendo.<br>1 2 3 4 5 | 13.- Incluso cuando estoy estudiando algo que es aburrido y no me gusta, intento acabarlo.<br>1 2 3 4 5                       |
| 7.- Cuando estudio empleo ayudas especiales como: subrayar lo más importante o emplear letras en mayúsculas, etc.<br>1 2 3 4 5       | 14.- No sé qué tengo que hacer para no fracasar en el estudio.<br>1 2 3 4 5                                                   |
|                                                                                                                                      | 15.- Procuro aprender las palabras nuevas que surgen de situaciones nuevas.<br>1 2 3 4 5                                      |

- 16.- Vengo a clase sin preparar los trabajos escolares que debía hacer.  
1 2 3 4 5
- 17.- Cuando estudio para un examen pienso en las preguntas que debería poner el profesor/a.  
1 2 3 4 5
- 18.- Yo preferiría no tener que estudiar.  
1 2 3 4 5
- 19.- Utilizo mis apuntes para hacer las actividades.  
1 2 3 4 5
- 20.- Obtengo mala nota en las evaluaciones porque no sé organizarme el tiempo de estudio ni de trabajo.  
1 2 3 4 5
- 21.- Cuando estoy estudiando, trato de pensar qué pueden preguntarme en la evaluación.  
1 2 3 4 5
- 22.- Sólo estudio cuando tengo evaluaciones.  
1 2 3 4 5
- 23.- Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras.  
1 2 3 4 5
- 24.- Comparo mis apuntes con los de mis compañeros/as para estar seguro/a de que están bien.  
1 2 3 4 5
- 25.- Me pongo nervioso/a cuando estudio.  
1 2 3 4 5
- 26.- Repaso mis apuntes antes de empezar la clase.  
1 2 3 4 5
- 27.- En general, me cuesta resumir lo que explica el profesor/a o lo que leo, aunque acabe de hacerlo.  
1 2 3 4 5
- 28.- Estudio mucho para sacar buenas notas incluso en las asignaturas que no me gustan.  
1 2 3 4 5
- 29.- Con frecuencia siento que no puedo controlar mi conducta en el centro escolar.  
1 2 3 4 5
- 30.- Cuando estoy estudiando paro con frecuencia para pensar lo que he leído, luego lo vuelvo a leer.  
1 2 3 4 5
- 31.- Incluso cuando voy bien preparado/a para hacer un examen, me encuentro mal cuando lo comienzo a hacer.  
1 2 3 4 5
- 32.- Cuando estoy estudiando algo trato de reunir toda la información para comprenderlo bien.  
1 2 3 4 5
- 33.- Me convengo a mí mismo con excusas cuando no hago los trabajos de clase.  
1 2 3 4 5
- 34.- Tengo problemas para planificar el estudio de un tema, no sé qué pasos debo seguir.  
1 2 3 4 5
- 35.- Cuando empiezo a hacer un examen estoy bastante seguro/a de que me saldrá bien.  
1 2 3 4 5
- 36.- Cuando tengo que hacer el trabajo de clase siempre lo dejo para más tarde.  
1 2 3 4 5
- 37.- Compruebo lo que mis profesores/as están explicando durante la clase para ver si lo entiendo.  
1 2 3 4 5
- 38.- A mí no me gusta aprender gran cantidad de cosas respecto a las materias escolares. Yo sólo quiero aprender lo que necesito para lograr un buen trabajo.  
1 2 3 4 5
- 39.- A veces me cuesta concentrarme en el trabajo porque estoy cansado/a.  
1 2 3 4 5
- 40.- Trato de relacionar lo que estoy aprendiendo con lo que ya sabía.  
1 2 3 4 5
- 41.- Me he propuesto conseguir buenos resultados al finalizar mis estudios.  
1 2 3 4 5

42.- Acabo estudiando con prisas para casi todos los exámenes.

1 2 3 4 5

43.- Me cuesta mucho atender en clase.

1 2 3 4 5

44.- Sólo pongo interés en leer las primeras o últimas frases de la mayoría de los párrafos de los libros.

1 2 3 4 5

45.- Sólo estudio lo que me gusta.

1 2 3 4 5

46.- Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando.

1 2 3 4 5

47.- Intento relacionar lo que estoy estudiando con mis propias experiencias.

1 2 3 4 5

48.- Aprovecho las horas de estudio después de clases.

1 2 3 4 5

49.- Cuando el trabajo es difícil lo dejo, o estudio sólo lo más fácil.

1 2 3 4 5

50.- Hago resúmenes o esquemas para entender lo que estoy estudiando.

1 2 3 4 5

51.- No me gusta la mayoría de las cosas que trabajo en clase.

1 2 3 4 5

52.- Tengo problemas hasta para entender lo que me pide la pregunta de un examen.

1 2 3 4 5

53.- Hago tablas sencillas o diagramas para organizar el material e información de mis clases.

1 2 3 4 5

54.- Mientras hago un examen, la preocupación por hacerlo mal me distrae.

1 2 3 4 5

55.- No entiendo algunas explicaciones de clase porque no escucho con atención.

1 2 3 4 5

56.- Leo libros relacionados con las asignaturas de mis estudios.

1 2 3 4 5

57.- Siento pánico al tener que hacer un examen importante.

1 2 3 4 5

58.- Cuando hago tareas académicas en casa, me fijo un tiempo y lo sigo al pie de la letra.

1 2 3 4 5

59.- Cuando hago un examen me doy cuenta de que lo he estudiado mal.

1 2 3 4 5

60.- Me es difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto.

1 2 3 4 5

61.- Me concentro totalmente cuando estudio.

1 2 3 4 5

62.- Utilizo los encabezamientos de los capítulos para encontrar las ideas más importantes mientras lo leo.

1 2 3 4 5

63.- Cuando hago un examen me pongo tan nervioso/a que no respondo todo lo que sé.

1 2 3 4 5

64.- Memorizo reglas gramaticales, palabras, fórmulas y signos sin saber lo que quieren decir.

1 2 3 4 5

65.- Me examino a mí mismo para asegurarme de que sé lo que he estudiado.

1 2 3 4 5

66.- Pospongo el trabajo de clase más de lo que debiera.

1 2 3 4 5

67.- Procuro aplicar lo que estudio a mi vida diaria.

1 2 3 4 5

68.- Me distraigo con facilidad cuando hago el trabajo escolar.

1 2 3 4 5



69.- En mi opinión, lo que se enseña en las clases no merece la pena ser aprendido.

1 2 3 4 5

70.- Reviso mis apuntes y corrijo los errores.

1 2 3 4 5

71.- No sé cómo debo estudiar cada asignatura.

1 2 3 4 5

72.- Al hacer el trabajo para clase, con frecuencia parece que me pierdo en los detalles y no puedo recordar las ideas principales.

1 2 3 4 5

73.- Si hay clases de repaso, voy a ellas.

1 2 3 4 5

74.- Paso mucho tiempo con mis amigos, lo cual afecta a mi rendimiento académico.

1 2 3 4 5

75.- Al hacer el trabajo escolar, y también los exámenes, me doy cuenta de que no he entendido lo que el profesor quiere y a causa de ello quedan cosas sin entender.

1 2 3 4 5

76.- Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando.

1 2 3 4 5

77.- Cuando leo, tengo dificultad para encontrar las ideas importantes.

1 2 3 4 5

Para comprender nosotros correctamente tus respuestas a la escala anterior, necesitamos otras informaciones relacionadas contigo. Todas las preguntas son importantes, por lo cual te pedimos que no dejes ninguna sin contestar. Si no estás muy seguro/a al responder, intenta hacerlo lo más preciso posible. GRACIAS POR TU COLABORACION.

A) Mi rendimiento académico medio (actual) es:

1. Muy bueno 2. Bueno 3. Normal 4. bajo

B) Mi rendimiento académico futuro CREO que será:

1. Mejor que el actual 2. Igual 3. Peor que el actual

C) Si tenemos en cuenta el rendimiento de tus compañeros de curso, tu rendimiento podrías calificarlo como:

1. Uno de los mejores.
2. Mejor que el de la mayoría.
3. Como el de la mayoría.
4. Peor que el de la mayoría.
5. Uno de los peores.

D) En general, creo que mi rendimiento académico puede atribuirse a (contestar a las cuatro):

Mi CAPACIDAD : Mucho Bastante Regular Poco Nada

Mi ESFUERZO: Mucho Bastante Regular Poco Nada

Mi SUERTE: Mucho Bastante Regular Poco Nada

Alguna AYUDA: Mucho Bastante Regular Poco Nada

E) Creo que mi rendimiento es, sobre todo, el resultado de mi (elegir una):

- a) Gran capacidad
- b) Gran esfuerzo
- c) Gran suerte
- e) Gran capacidad y gran esfuerzo
- f) Gran esfuerzo y mucha suerte

F) En general, tengo una imagen de mí mismo:

1. Muy buena 2. Buena 3. Normal 4. Mala 5. Muy mala

G) Como estudiante me considero:

1. Muy bueno 2. Bueno 3. Normal 4. Malo 5. Muy malo

H) Estudio porque (contestar a las tres):

Me gusta estudiar

1. Totalmente de acuerdo.
2. A medias.
3. En desacuerdo.

Quiero obtener un buen trabajo después

1. Totalmente de acuerdo.
2. A medias.
3. En desacuerdo.

Quiero que los demás me respeten

1. Totalmente de acuerdo.
2. A medias.
3. En desacuerdo.

I) Mi interés por los estudios es (elegir una):

1. Mucho 2. Bastante 3. Medio 4. Poco 5. Ninguno

J) El interés de mis padres en que yo estudie es:

1. Mucho 2. Bastante 3. Medio 4. Poco 5. Ninguno

NOMBRE Y APELLIDOS.....  
EDAD.....SEXO.....ESTUDIOS QUE REALIZA Y CURSO.....

## ESCALA DE EVALUACION DE PROCESOS Y CONTEXTOS MOTIVACIONALES

A continuación te encontrarás con una serie de afirmaciones sobre distintos aspectos relacionados con tu persona y con tu trabajo académico. Reflexiona detenidamente sobre ellas y contesta lo más sinceramente que puedas a todas las afirmaciones teniendo en cuenta la siguiente escala:

1 = TOTALMENTE en DESACUERDO	2 = CASI en DESACUERDO	3 = A MEDIAS
4 = CASI de ACUERDO	5 = TOTALMENTE de ACUERDO	

### I.- TIPO DE MOTIVACION

- 1.- Siempre estudio porque me gusta estudiar y aprender cosas nuevas.
- 2.- Aunque me gusta estudiar, normalmente estudio porque es necesario para pasar al siguiente curso, o por obtener algún premio o recompensa.
- 3.- Aunque no me gusta estudiar, me esfuerzo por estudiar ya que sino me quedaría atrás, o me castigarían.
- 4.- Me esfuerzo en mis estudios, más que otra cosa, debido a que necesito que los demás (compañeros, padres, profesores) piensen (y vean) que soy capaz y voluntarioso (un buen estudiante).

### II.- PERCEPCION DE LA CAPACIDAD

- 5.- Creo que tengo una buena capacidad (habilidades, inteligencia, etc) para el trabajo escolar.
- 6.- Si me lo propongo, sé que soy capaz de resolver correctamente prácticamente todas las tareas académicas propias de lo que estoy estudiando.

### III.- ELECCION DE TAREAS

- 7.- Prefiero tareas muy difíciles, ya que así puedo demostrarme a mi mismo y a los demás lo inteligente que soy.
- 8.- Prefiero tareas que no sean ni muy difíciles ni muy fáciles, de dificultad media.
- 9.- Prefiero tareas fáciles o muy fáciles ya que así estoy seguro de que las resolveré bien.

#### IV.- PERSISTENCIA

- 10.- En general, si tengo que hacer una tarea y no me sale a la primera, lo intento tantas veces como sea necesario hasta que logro resolverla correctamente, o por lo menos no la abandono hasta intentarlo muchas veces y de muy diversas formas.
- 11.- Si creo que soy capaz de hacer una tarea o problema y no me sale a la primera, intento hacerla bien tantas veces como sea necesario.
- 12.- Si creo que no soy capaz de resolver una tarea o problema, ya ni siquiera intento resolverla.

#### V.- CONTEXTO (PERCIBIDO) DE APRENDIZAJE

- 13.- En general, para obtener buenas calificaciones con mis profesores en los exámenes es necesario (ELIGE UNA DE LAS CUATRO):
  - 1) "Empollar".
  - 2) La mayoría de las cosas hay que estudiarlas de memoria, aunque algo también es de "entender".
  - 3) La mayoría de las cosas hay que estudiarlas entendiéndolas.
  - 4) Hay que entenderlo totalmente. Nada de memoria.
- 14.- En general, tengo clara la forma que los profesores desean que yo estudie y aprenda las cosas (p.e., de memoria, relacionando las ideas, etc.).
- 15.- Soy capaz de cambiar de forma de estudiar para adecuarme a la manera en que cada profesor quiere que estudie, y así poder obtener buenas puntuaciones en los exámenes.
- 16.- La forma de estudio (estrategias utilizadas) que empleo para aprender los contenidos académicos varía dependiendo del tipo de materia de que se trate (matemáticas, historia, psicología básica, evolutiva, etc.).
- 17.- El estilo de enseñanza que el profesor utiliza en clase (más o menos formal, tradicional, interactiva, constructiva, etc.) influye en el tipo de estrategias de estudio y aprendizaje que utilizo al trabajar sobre las tareas académicas de la asignatura de ese profesor.
- 18.- Antes de ponerme a trabajar sobre una tarea académica determinada me fijo en las características de la misma (tarea), y a partir de ahí decido qué tipo de estrategias de estudio y aprendizaje debo utilizar para abordar la tarea correctamente.

— 19.- La forma en que yo estudio y aprendo depende de cómo percibo yo que más tarde me van a examinar de los conocimientos adquiridos (tipo de examen).

20.- ¿En qué medida influyen las siguientes variables en el tipo de estrategias que utilizas en el momento del estudio y aprendizaje de las treas académicas? (Marca con "X" tu elección).

CARACTERISTICAS DE LA MATERIA (Tipo de asignatura)

Nada (1) Algo (2) Bastante (3) Totalmente (4)

ESTILO DE ENSEÑANZA (Tradicional, constructiva, etc.)

Nada (1) Algo (2) Bastante (3) Totalmente (4)

CARACTERISTICAS DE LA TAREA

Nada (1) Algo (2) Bastante (3) Totalmente (4)

TIPO DE EVALUACION (Memorización, test, relacionar)

Nada (1) Algo (2) Bastante (3) Totalmente (4)

21.- Evalúa gradualmente (1º,2º,3º,4º) cada una de las siguientes variables por orden de importancia en su efecto sobre el tipo de estrategias que utilizas en tu trabajo escolar.

\_\_\_ CARACTERISTICAS DE LA MATERIA (Tipo de asignatura)

\_\_\_ ESTILO DE ENSEÑANZA (Tradicional, constructiva, etc.)

\_\_\_ CARACTERISTICAS DE LA TAREA

\_\_\_ TIPO DE EVALUACION (Memorización, test, relacionar)

— 22.- De tener que elegir una variable, yo diría que lo que más influye en mi conducta estratégica (utilización de unas u otras estrategias) a la hora de estudiar es:

1. CARACTERISTICAS DE LA MATERIA (Tipo de asignatura)

2. ESTILO DE ENSEÑANZA (Tradicional, constructiva, etc.)

3. CARACTERISTICAS DE LA TAREA

4. TIPO DE EVALUACION (Memorización, test, relacionar)

- GRACIAS POR SU COLABORACION -



NOMBRE Y APELLIDOS.....

EDAD.....SEXO.....ESTUDIOS QUE REALIZA Y CURSO.....

## EVALUACION DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA (E.C.I.)

El propósito de esta escala de evaluación es conocer cómo piensas sobre la *inteligencia*. No se trata de un examen, únicamente se pretende averiguar, por medio de unas preguntas sencillas, qué es para tí la inteligencia. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ni buenas ni malas, ni más ni menos inteligentes, únicamente son indicativas de la forma que cada uno de nosotros tenemos de pensar sobre el concepto de inteligencia.

Esta escala no tiene una única forma de responder a las preguntas, por lo que siempre antes de formularte una pregunta o conjunto de preguntas se te explica cómo contestarla. Por favor, no dejes ninguna pregunta sin responder. Gracias por tu colaboración.

### CUESTIONES

Las siguientes afirmaciones hablan de si la inteligencia es algo con lo que nacemos o si, por el contrario, se va construyendo en función de los aprendizajes realizados. Nosotros quisieramos saber cuál es tu punto de vista con respecto a esto, por lo que nos gustaría que respondieras lo más sinceramente a las siguientes preguntas. Para contestar a ellas debes *rodear* con un círculo uno de los cinco números que se encuentran debajo de la pregunta, sabiendo que significan lo siguiente:

1 = TOTALMENTE en DESACUERDO	2 = CASI en DESACUERDO	3 = A MEDIAS
4 = CASI de ACUERDO	5 = TOTALMENTE de ACUERDO	

1.- Pienso que la inteligencia se tiene o no se tiene; no por estudiar más se llega a ser más inteligente.  
1    2    3    4    5

2.- Pienso que la inteligencia es algo que cada uno de nosotros vamos construyendo a medida que aprendemos cosas y vivimos diferentes experiencias.  
1    2    3    4    5

3.- Si tuviera que elegir una de las dos afirmaciones anteriores, yo estaría más de acuerdo con:  
1 = La primera.      2 = La segunda.

4.- Mis resultados académicos, altos o bajos, son indicativos de mi grado de inteligencia.  
1    2    3    4    5

5.- La inteligencia consiste en una serie de habilidades y conocimientos que pueden ser incrementados a través de la propia conducta y del aprendizaje.  
1    2    3    4    5

Nuestra INTELIGENCIA y el ESFUERZO que realizamos son dos variables que influyen notablemente en nuestro rendimiento académico. A continuación queremos que califiques la INTELIGENCIA en base a tres dimensiones o características de la misma: a) si es ESTABLE ó VARIABLE, b) si es CONTROLABLE ó INCONTROLABLE, y c) si es INTERNA ó EXTERNA. La definición de las características son:

- \* ESTABLE: Algo que permanece igual en el tiempo y en diferentes situaciones.
- \* VARIABLE: Algo que cambia en el tiempo y diferentes situaciones.
- \* CONTROLABLE: Algo que puedo manejar según mi voluntad.
- \* INCONTROLABLE: Algo que escapa a mi voluntad (no puedo alterarlo).
- \* EXTERNO: Algo que no me pertenece a mí (está fuera de mí).
- \* INTERNO: Algo que se encuentra en mí.

6.- La INTELIGENCIA es (elegir una de cada una de las tres columnas):

1. Totalmente estable.	1. Totalmente incontrolable.	1. Totalmente interna.
2. Más estable que variable.	2. Más incontrolable que controlable.	2. Más interna que externa.
3. Más variable que estable.	3. Más controlable que incontrolable.	3. Más externa que interna.
4. Totalmente variable.	4. Totalmente controlable.	4. Totalmente externa.

En base a la escala de cinco puntos utilizada en las primeras cuestiones (1=Totalmente en desacuerdo, 2=Casi en desacuerdo, 3=A medias, 4=Casi de acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo) califica las siguientes afirmaciones:

7.- En general, todos los éxitos académicos que he obtenido (por ejemplo, exámenes aprobados, premios, diplomas, etc.):

- |                                                                |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| a) Fueron posibles gracias a mi gran capacidad intelectual.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Fueron debidos al gran esfuerzo que he realizado.....       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Han sido posibles gracias a la suerte y a otras ayudas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8.- En general, todos los fracasos académicos que he tenido (por ejemplo, exámenes suspensos, repetición de curso, etc.):

- |                                                          |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| a) Fueron debidos a mi escasa capacidad intelectual..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Fueron debidos al poco esfuerzo que he realizado..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Han sido debidos a mi mala suerte .....               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9.- Después de realizar una tarea con éxito (por ejemplo, un examen) la cual me ha supuesto un gran esfuerzo, generalmente pienso que soy una persona realmente inteligente.

1    2    3    4    5

10.- Pienso que para la realización de una tarea cuanto más esfuerzo se tiene que realizar menos inteligente se es.

1    2    3    4    5

11.- Si tengo éxito en mis estudios, aunque tenga que realizar grandes esfuerzos y muchas horas de trabajo, pienso que soy una persona inteligente.

1    2    3    4    5

12.- Si mis compañeros de clase se han tenido que esforzar poco para realizar bien una tarea o ejercicio, y yo encambio tengo que realizar mucho más esfuerzo y dedicar más tiempo para obtener el mismo resultado, pienso que soy:

- |                                      |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
| a) Menos inteligente que ellos ..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Tan inteligente como ellos .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Variables predictorias del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta todos los sujetos			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,144	3,384	0,001
Capacidad percibida	0,097	2,056	0,041
Rendimiento previo	0,142	3,102	0,002
Autoconcepto matemático	0,339	7,422	0,000
Autoconcepto verbal	0,244	5,183	0,000
Autoconcepto relación con los padres	0,155	3,666	0,000
<b>R= 0,665</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,442</b>	

Variables predictorias del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a los varones			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto matemático	0,441	7,802	0,000
Autoconcepto verbal	0,285	5,042	0,000
Autoconcepto relación con los padres	0,426	7,782	0,000
<b>R= 0,761</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,579</b>	

Variables excluidas del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a los varones					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Correl. Parc.	Tolerancia
Rendimiento previo	0,079	1,310	0,192	0,110	0,812
Capacidad percibida	0,078	1,266	0,207	0,106	0,780
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,083	1,503	0,135	0,126	0,967

Variables predictorias del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a las mujeres			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto matemático	0,365	5,943	0,000
Autoconcepto verbal	0,283	4,615	0,000
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,191	3,195	0,002
Rendimiento previo	0,119	1,847	0,066
<b>R= 0,618</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,381</b>	

Variables excluidas del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a las mujeres					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Correl. Parc.	Tolerancia
Autoconcepto relación con los padres	-0,011	-0,178	0,859	-0,013	0,970
Capacidad percibida	0,069	1,020	0,309	0,075	0,740





Variables predictoras del criterio "autoconcepto académico general" en el grupo de varones de 1º BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto matemático	0,179	1,717	0,093
Autoconcepto Verbal	0,416	3,966	0,000
Autoconcepto relación con los padres	0,501	5,143	0,000
<b>R= 0,747</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,558</b>	

Variables excluidas del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a los varones de 1º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Rendimiento previo	0,045	0,378	0,707	0,056	0,688
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,071	0,712	0,480	0,104	0,945
Capacidad percibida	-0,153	-1,197	0,237	-0,174	0,574

Variables predictoras del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a los varones de 2º BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto matemático	0,360	3,238	0,003
Autoconcepto Verbal	0,334	2,908	0,006
Autoconcepto relación con los padres	0,309	2,688	0,011
Capacidad percibida	0,222	1,934	0,061
<b>R= 0,806</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,650</b>	

Variables excluidas del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a los varones de 2º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Rendimiento previo	0,054	0,488	0,629	0,085	0,845
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,065	0,609	0,547	0,105	0,933

Variables predictoras del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a los varones de 3º BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto matemático	0,593	6,967	0,000
Autoconcepto relación con los padres	0,349	4,210	0,000
Autoconcepto Verbal	0,161	1,882	0,066
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,158	1,922	0,060
<b>R=0,819</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,672</b>	



Variables excluidas del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a los varones de 3º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Capacidad percibida	0,098	1,080	0,285	0,151	0,785
Rendimiento previo	0,116	1,204	0,234	0,168	0,692

Variables predictoras del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a las mujeres de 1º BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto Verbal	0,277	2,416	0,019
Autoconcepto matemático	0,272	2,361	0,022
Atribución al esfuerzo	0,223	1,956	0,055
<b>R= 0,491</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,241</b>	

Variables excluidas del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a las mujeres de 1º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Rendimiento previo	0,003	0,026	0,979	0,003	0,924
Capacidad percibida	0,082	0,600	0,551	0,079	0,704
Autoconcepto relación con los padres	-0,197	-1,633	0,108	-0,210	0,856

Variables predictoras del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a las mujeres de 2º BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto matemático	0,532	5,931	0,000
Autoconcepto Verbal	0,262	2,962	0,004
Atribución al esfuerzo	0,203	2,289	0,025
<b>R= 0,704</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,495</b>	

Variables excluidas del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a las mujeres de 2º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Autoconcepto relación con los padres	0,014	0,158	0,875	0,019	0,950
Capacidad percibida	-0,009	-0,088	0,930	-0,011	0,800
Rendimiento previo	0,129	1,282	0,204	0,156	0,739



**Variables predictorias del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a las mujeres de 3º BUP**

Variable	$\beta$	t	Sig.
Rendimiento previo	0,427	3,319	0,002
Autoconcepto Verbal	0,254	2,210	0,032
Autoconcepto matemático	0,233	2,005	0,050
<b>R=0,697</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,486</b>	

**Variables excluidas del criterio "autoconcepto académico general" teniendo en cuenta a las mujeres de 3º BUP**

Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Capacidad percibida	0,031	0,246	0,807	0,035	0,664
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,152	1,440	0,156	0,201	0,900
Autoconcepto relación con los padres	0,163	1,602	0,116	0,223	0,962



Variables predictorias del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a todos los sujetos.			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,176	3,329	0,001
Autoconcepto académico	0,234	4,363	0,000
Concepción incremental de la inteligencia	0,140	2,717	0,007
<b>R=0,376</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,141</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a todos los sujetos					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Capacidad percibida	0,046	0,844	0,399	0,046	0,880
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,053	-1,028	0,305	-0,056	0,978

Variables predictorias del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a los varones.			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,396	5,209	0,000
<b>R=0,396</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,157</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a los varones.					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Atribución del rendimiento a la suerte	- 0,015	- 0,201	0,841	- 0,017	0,996
Concepción incremental de la inteligencia	0,070	0,908	0,366	0,075	0,965
Capacidad percibida	0,077	0,940	0,349	0,078	0,854
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,112	1,447	0,150	0,119	0,954

Variables predictorias del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a las mujeres.			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,220	3,150	0,002
Concepción incremental de la inteligencia	0,189	2,705	0,007
<b>R=0,298</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,089</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a las mujeres.					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	tolerancia
Capacidad percibida	0,046	0,654	0,514	0,048	0,972
Atribución del rendimiento a la suerte	- 0,034	- 0,484	0,629	-0,035	1,000
Autoconcepto académico general	0,099	1,338	0,183	0,098	0,892





Variables predictoras del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a los varones de 1º BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Capacidad Percibida	0,240	1,771	0,083
Autoconcepto académico general	0,328	2,419	0,019
<b>R=0,468</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,219</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a los varones de 1º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Atribución del rendimiento al Esfuerzo	0,100	0,775	0,442	0,112	0,990
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,117	-0,909	0,368	-0,131	0,978
Concepción incremental de la inteligencia	0,197	1,557	0,126	0,221	0,987

Variables predictoras del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a los varones de 2º BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico general	0,522	3,723	0,001
<b>R=0,522</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,273</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a los varones de 2º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,097	0,665	0,510	0,110	0,938
Capacidad Percibida	-0,123	-0,740	0,464	-0,122	0,726
Concepción incremental de la inteligencia	0,222	1,375	0,177	0,223	0,740
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,216	-1,545	0,131	-0,249	0,969

Variables predictoras del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a los varones de 3º BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atribución del rendimiento a la suerte	0,250	2,021	0,048
Autoconcepto académico general	0,312	2,527	0,014
<b>R=0,399</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,159</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a los varones de 3º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Capacidad percibida	-0,002	-0,017	0,987	-0,002	0,890
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,131	0,964	0,340	0,130	0,828
Concepción incremental de la inteligencia	-0,177	-1,424	0,160	-0,190	0,971



Variables predictorias del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a las mujeres de 1º BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico general	0,300	2,457	0,017
<b>R=0,300</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,090</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a las mujeres de 1º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc	Tolerancia
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,029	0,227	0,821	0,029	0,930
Capacidad percibida	0,075	0,581	0,564	0,075	0,898
Concepción incremental de la inteligencia	0,080	0,646	0,521	0,083	0,975
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,131	-1,062	0,292	-0,136	0,985

Variables predictorias del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a las mujeres de 2º BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,301	2,897	0,005
Concepción incremental de la inteligencia	0,399	3,837	0,000
<b>R=0,519</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,270</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a las mujeres de 2º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Capacidad Percibida	0,036	0,330	0,742	0,040	0,941
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,040	-0,380	0,705	-0,046	0,996
Autoconcepto académico general	0,106	0,936	0,353	0,114	0,838

Variables excluidas del criterio "metas de logro" teniendo en cuenta a las mujeres de 3º BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr. Parc.	Tolerancia
Capacidad Percibida	0,005	-0,054	0,957	-0,007	0,996
Autoconcepto académico general	0,001	0,006	0,995	0,001	0,879
Concepción incremental de la inteligencia	0,077	0,569	0,572	0,078	0,999
Atribución del rendimiento a la suerte	0,084	0,616	0,541	0,084	0,971



Variables predictorias del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a todos los sujetos.			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,479	10,254	0,000
Capacidad percibida	0,194	4,182	0,000
Concepción incremental de la inteligencia	0,120	2,717	0,007
<b>R=0,608</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,369</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a todos los sujetos.					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,016	0,356	0,722	0,019	0,920
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,069	-1,583	0,114	-0,086	0,978

Variables predictorias del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones.			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,507	7,227	0,000
Capacidad percibida	0,218	3,111	0,002
<b>R=0,624</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,390</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Atribución del rendimiento al esfuerzo	-0,040	-0,597	0,522	-0,050	0,949
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,049	-0,746	0,457	-0,062	0,995
Concepción incremental de la inteligencia	0,075	1,133	0,259	0,094	0,961

Variables predictorias del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Capacidad percibida	0,208	3,291	0,001
Concepción incremental de la inteligencia	0,137	2,261	0,025
Autoconcepto académico	0,441	6,955	0,000
<b>R=0,608</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,369</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,010	0,158	0,875	0,012	0,906
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,083	-1,357	0,176	-0,099	0,958



Variables predictoras del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 1º de BUP.			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,450	3,728	0,001
Capacidad percibida	0,297	2,462	0,017
<b>R=0,618</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,382</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 1º de BUP.					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Atribución del rendimiento a la suerte	0,033	0,285	0,777	0,041	0,978
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,077	0,667	0,508	0,097	0,990
Concepción incremental de la inteligencia	0,187	1,667	0,102	0,236	0,987

Variables predictoras del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 2º de BUP.			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,698	5,937	0,000
<b>R=0,698</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,488</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 2º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Capacidad percibida	0,031	0,223	0,825	0,037	0,726
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,066	-0,545	0,589	-0,090	0,969
Concepción incremental de la inteligencia	0,123	0,894	0,377	0,147	0,740
Atribución del rendimiento al esfuerzo	-0,122	-0,917	0,366	-0,151	0,938

Variables predictoras del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 3º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,483	4,230	0,000
Capacidad percibida	0,231	2,018	0,048
<b>R=0,600</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,360</b>	





Variables excluidas del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 3º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Concepción incremental de la inteligencia	-0,025	-0,227	0,821	-0,031	0,991
Atribución del rendimiento al esfuerzo	-0,118	-1,027	0,309	-0,138	0,885
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,114	-1,061	0,294	-0,143	0,998

Variables predictoras del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres de 1º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,264	2,522	0,014
Autoconcepto académico	0,500	4,778	0,000
<b>R=0,624</b>		<b>R²=0,389</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres de 1º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Capacidad percibida	-0,020	-0,183	0,855	-0,024	0,868
Atribución del rendimiento a la suerte	0,019	0,182	0,857	0,024	0,978
Concepción incremental de la inteligencia	0,046	0,446	0,657	0,058	0,974

Variables predictoras del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres de 2º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,332	3,174	0,002
Capacidad percibida	0,231	2,222	0,030
Concepción incremental de la inteligencia	0,270	2,613	0,011
<b>R=0,594</b>		<b>R²=0,352</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres de 2º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Atribución del rendimiento al esfuerzo	-0,098	-0,938	0,352	-0,115	0,891
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,160	-1,584	0,118	-0,191	0,927



Variables predictoras del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres de 3º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,486	4,530	0,000
Capacidad percibida	0,340	3,170	0,003
<b>R=0,687</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,471</b>	

Variables excluidas del criterio "metas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres de 3º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Concepción incremental de la inteligencia	0,053	0,528	0,600	0,073	0,987
Atribución del rendimiento al esfuerzo	-0,069	-0,640	0,525	-0,088	0,875
Atribución del rendimiento a la suerte	-0,107	-1,024	0,311	-0,141	0,809



Variables predictoras del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta todos los sujetos			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Metas de aprendizaje	0,255	4,686	0,000
Percepción del tipo de materia	0,121	2,440	0,015
Atención y concentración	0,157	3,011	0,003
Técnicas de ayuda al estudio	0,253	5,241	0,000
Uso de estratagemas	0,118	2,537	0,012
<b>R=0,563</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,317</b>	

Variables excluidas del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta todos los sujetos					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Percepción del estilo de enseñanza	-0,018	-0,342	0,733	-0,019	0,739
Control y distribución del tiempo	0,037	0,794	0,428	0,044	0,971
Metas de logro	-0,063	-1,207	0,228	-0,066	0,758
Análisis de la características de la tarea	0,065	1,161	0,247	0,064	0,659
Percepción de criterios de evaluación	-0,065	-1,325	0,186	-0,073	0,865

Variables predictoras del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Metas de aprendizaje	0,348	4,615	0,000
Percepción del tipo de materia	0,192	2,652	0,009
Técnicas de ayuda al estudio	0,127	1,764	0,080
Uso de estratagemas	0,284	4,214	0,000
<b>R=0,603</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,364</b>	



Variables excluidas del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones					
Variable	$\beta$	T	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Análisis de las características de la tarea	0,040	0,492	0,623	0,041	0,689
Control y distribución del tiempo	-0,037	-0,544	0,588	-0,046	0,959
Percepción de criterios de evaluación	-0,030	-0,406	0,685	-0,034	0,837
Percepción del estilo de enseñanza	0,042	0,551	0,583	0,046	0,764
Metas de logro	-0,051	-0,639	0,524	-0,054	0,713
Atención y concentración	0,085	1,094	0,276	0,091	0,736

Variables predictoras del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Metas de aprendizaje	0,201	2,919	0,004
Análisis de las características de la tarea	0,149	2,296	0,023
Atención y concentración	0,218	3,223	0,001
Técnicas de ayuda al estudio	0,327	5,273	0,000
<b>R=0,587</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,344</b>	

Variables excluidas del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Percepción del tipo de materia	0,026	0,409	0,683	0,030	0,850
Metas de logro	-0,048	-0,761	0,448	-0,056	0,898
Percepción de criterios de evaluación	-0,085	-1,338	0,183	-0,098	0,879
Percepción del estilo de enseñanza	-0,078	-1,168	0,244	-0,086	0,787
Uso de estratagemas	-0,067	-1,100	0,273	-0,081	0,945
Control y distribución del tiempo	0,078	1,265	0,207	0,093	0,926

Variables predictoras del criterio de "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 1º de BUP			
Variable	$\beta$	T	Sig.
Técnicas de ayuda al estudio	0,309	2,189	0,034
Metas de aprendizaje	0,244	1,721	0,092
Uso de estratagemas	0,213	1,707	0,094
<b>R= 0,531</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,282</b>	





Variables excluidas del criterio de "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 1º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Percepción del estilo de enseñanza	0,023	0,171	0,865	0,025	0,889
Metas de logro	-0,031	-0,167	0,868	-0,025	0,466
Análisis de las características de la tarea	0,123	0,873	0,387	0,128	0,770
Percepción de criterios de evaluación	-0,076	-0,537	0,594	-0,079	0,767
Atención y concentración	0,141	0,959	0,343	0,140	0,712
Percepción del tipo de materia	0,186	1,344	0,185	0,194	0,788
Control y distribución del tiempo	-0,185	-1,511	0,138	-0,217	0,989

Variables predictoras del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 2º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Metas de aprendiz.	0,557	4,194	0,000
Uso de estratagemas	0,471	3,549	0,001
<b>R= 0,635</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,404</b>	

Variables excluidas del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 2º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Percepción de criterios de evaluación	0,141	1,019	0,315	0,170	0,864
Control y distribución del tiempo	0,126	0,938	0,354	0,157	0,926
Análisis de las características de la tarea	0,080	0,540	0,593	0,091	0,767
Percepción del estilo de enseñanza	0,064	0,434	0,667	0,073	0,776
Percepción del tipo de materia	0,291	2,132	0,040	0,339	0,811
Ayuda al estudio	-0,104	-0,752	0,457	-0,126	0,879
Atención y concentración	-0,125	-0,839	0,407	-0,140	0,758
Metas de logro	0,215	1,601	0,118	0,261	0,878

Variables predictoras del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 3º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Metas de aprendizaje	0,362	2,903	0,005
Atención y concentración	0,220	1,801	0,077
Uso de estratagemas	0,303	2,673	0,010
<b>R= 0,615</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,379</b>	



Variables excluidas del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a los varones de 3º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Análisis de las características de la tarea	0,051	0,427	0,671	0,058	0,815
Percepción de criterios de evaluación	0,025	0,224	0,823	0,031	0,946
Percepción del tipo de materia	0,068	0,585	0,561	0,080	0,873
Metas de logro	-0,002	-0,019	0,985	-0,003	0,865
Control y distribución del tiempo	-0,127	-1,167	0,249	-0,158	0,968
Percepción del estilo de enseñanza	0,120	1,056	0,296	0,144	0,888
Ayuda al estudio	0,183	1,581	0,120	0,212	0,836

Variables predictoras del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres de 1º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Análisis de las características de la tarea	0,421	4,024	0,000
Atención y concentración	0,237	2,535	0,014
Ayuda al estudio	0,378	3,968	0,000
Uso de estratagemas	-0,201	-2,084	0,042
<b>R= 0,738</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,544</b>	

Variables excluidas del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres de 1º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Percepción del estilo de enseñanza	0,111	1,160	0,251	0,152	0,849
Percepción de criterios de evaluación	-0,059	-0,542	0,590	-0,072	0,671
Metas de logro	-0,041	-0,456	0,650	-0,060	0,967
Metas de aprendizaje	0,091	0,860	0,393	0,113	0,705
Control y distribución del tiempo	0,085	0,914	0,365	0,120	0,915
Percepción del tipo de materia	0,128	1,400	0,167	0,182	0,926

Variables predictoras del criterio "estrategias positivas de aprendizaje", teniendo en cuenta a las mujeres de 2º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atención y concentración	0,301	2,789	0,007
Ayuda al estudio	0,358	3,808	0,000
Metas de aprendizaje	0,307	2,849	0,006
<b>R= 0,641</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,411</b>	



<b>Variables excluidas del criterio "estrategias positivas de aprendizaje", teniendo en cuenta a las mujeres de 2º de BUP</b>					
<b>Variable</b>	<b><math>\beta</math> In</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>	<b>Corr.parc.</b>	<b>Tolerancia</b>
Percepción de criterios de evaluación	-0,043	-0,457	0,649	-0,056	0,988
Metas de logro	0,006	0,056	0,955	0,007	0,795
Análisis de las características de la tarea	0,021	0,216	0,830	0,027	0,925
Control y distribución del tiempo	0,074	0,760	0,450	0,093	0,923
Percepción del tipo de materia	0,039	0,397	0,692	0,049	0,942
Percepción del estilo de enseñanza	-0,096	-0,980	0,331	-0,120	0,912
Uso de estratagemas	-0,103	-1,087	0,281	-0,133	0,978

<b>Variables predictoras del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres de 3º de BUP</b>			
<b>Variable</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
Análisis de las características de la tarea	0,437	3,650	0,001
Técnicas de ayuda al estudio	0,215	1,798	0,078
<b>R= 0,529</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,280</b>	

<b>Variables excluidas del criterio "estrategias positivas de aprendizaje" teniendo en cuenta a las mujeres de 3º de BUP</b>					
<b>Variable</b>	<b><math>\beta</math> In</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>	<b>Corr.parc.</b>	<b>Tolerancia</b>
Percepción de criterios de evaluación	-0,007	-0,052	0,959	-0,007	0,869
Metas de aprendizaje	0,052	0,391	0,698	0,054	0,768
Atención y concentración	0,055	0,421	0,676	0,058	0,800
Percepción del estilo de enseñanza	-0,092	-0,742	0,461	-0,102	0,887
Metas de logro	-0,065	0,529	0,599	-0,073	0,925
Uso de estratagemas	0,077	0,651	0,518	0,090	0,976
Percepción del tipo de materia	-0,127	-0,929	0,357	-0,128	0,729
Control y distribución del tiempo	-0,143	-1,222	0,227	-0,167	0,987



Variables predictoras del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta todos los sujetos			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,576	13,772	0,000
Atribución del rendimiento a la capacidad	0,145	3,781	0,000
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,174	4,484	0,000
Rendimiento previo	0,188	4,672	0,000
Metas de logro	-0,112	-2,887	0,004
<b>R= 0,758</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,574</b>	

Variables excluidas del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta todos los sujetos					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Metas de aprendizaje	-0,073	-1,594	0,112	-0,088	0,606
Estrategias positivas	-0,021	-0,534	0,593	-0,030	0,845

Variables predictoras del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a los varones			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atribución del rendimiento a la capacidad	0,147	2,333	0,021
Autoconcepto académico	0,488	7,282	0,000
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,179	2,896	0,004
Rendimiento previo	0,196	2,983	0,003
<b>R= 0,706</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,498</b>	

Variables excluidas del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a los varones					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Estrategias positivas	-0,066	-1,035	0,303	-0,087	0,875
Metas de logro	-0,090	-1,361	0,176	-0,114	0,805
Metas de aprendizaje	-0,086	-1,147	0,253	-0,097	0,632

Variables predictoras del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a las mujeres			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atribución del rendimiento a la capacidad	0,151	3,039	0,003
Autoconcepto académico	0,669	11,477	0,000
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,138	2,743	0,007
Rendimiento previo	0,175	3,471	0,001
Metas de logro	-0,121	-2,469	0,014
Metas de aprendiz.	-0,114	-2,032	0,044
<b>R= 0,788</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,621</b>	





Variables excluidas del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a las mujeres					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Estrategias positivas	0,014	0,264	0,792	0,020	0,797

Variables predictoras del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a los varones de 1º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,461	3,321	0,002
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,263	2,339	0,024
Rendimiento previo	0,357	2,887	0,006
Metas de aprendizaje	-0,285	-2,098	0,041
<b>R= 0,653</b>		<b>R²=0,427</b>	

Variables excluidas del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a los varones de 1º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Metas de logro	0,172	1,073	0,289	0,158	0,483
Estrategias positivas	-0,088	-0,664	0,510	-0,099	0,717
Atribución del rendimiento a la capacidad	0,195	1,668	0,102	0,241	0,877

Variables predictoras del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a los varones de 2º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,571	4,471	0,000
Rendimiento previo	0,238	1,866	0,070
<b>R= 0,678</b>		<b>R²=0,459</b>	

Variables excluidas del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a los varones de 2º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Metas de logro	0,008	0,054	0,957	0,009	0,666
Estrategias positivas	-0,043	-0,331	0,743	-0,056	0,903
Metas de aprendizaje	0,087	0,493	0,625	0,083	0,491
Atribución del rendimiento a la capacidad	0,133	1,029	0,311	0,171	0,893
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,105	0,821	0,417	0,137	0,929



Variables predictorias del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a los varones de 3º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,651	7,451	0,000
Rendimiento previo	0,289	3,305	0,002
<b>R= 0,823</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,677</b>	

Variables excluidas del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a los varones de 3º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Atribución del rendimiento al esfuerzo	-0,002	-0,027	0,979	-0,004	0,801
Metas de aprendizaje	-0,110	-1,107	0,273	-0,152	0,617
Metas de logro	-0,080	-0,971	0,336	-0,133	0,894
Atribución del rendimiento a la capacidad	0,100	1,218	0,229	0,167	0,895
Estrategias positivas	-0,102	-1,194	0,238	-0,163	0,836

Variables predictorias del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a las mujeres de 1º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atribución del rendimiento a la capacidad	0,226	2,686	0,009
Autoconcepto académico	0,653	7,734	0,000
Rendimiento previo	0,179	2,186	0,033
<b>R= 0,780</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,608</b>	

Variables excluidas del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a las mujeres de 1º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Estrategias positivas	-0,048	-0,552	0,583	-0,072	0,877
Metas de logro	-0,118	-1,297	0,200	-0,168	0,798
Metas de aprendizaje	-0,089	-0,890	0,377	-0,116	0,659
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,084	0,973	0,335	0,127	0,890



Variables predictorias del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a las mujeres de 2º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Autoconcepto académico	0,681	7,802	0,000
Rendimiento previo	0,242	2,878	0,005
Metas de logro	-0,170	-2,161	0,034
<b>R= 0,788</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,621</b>	

Variables excluidas del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a las mujeres de 2º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Estrategias positivas	0,002	0,020	0,984	0,002	0,825
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,026	0,312	0,756	0,038	0,827
Metas de aprendizaje	-0,092	-1,007	0,318	-0,123	0,676
Atribución del rendimiento a la capacidad	0,121	1,443	0,154	0,175	0,793

Variables predictorias del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a las mujeres de 3º de BUP			
Variable	$\beta$	t	Sig.
Atribución del rendimiento a la capacidad	0,244	2,796	0,007
Atribución del rendimiento al esfuerzo	0,451	5,182	0,000
Autoconcepto académico	0,326	2,299	0,002
Rendimiento previo	0,267	2,598	0,012
<b>R= 0,857</b>		<b>R<sup>2</sup>=0,735</b>	

Variables excluidas del criterio "rendimiento académico" teniendo en cuenta a las mujeres de 3º de BUP					
Variable	$\beta$ In	t	Sig.	Corr.parc.	Tolerancia
Metas de logro	-0,015	-0,195	0,846	-0,028	0,921
Metas de aprendizaje	-0,034	-0,354	0,725	-0,051	0,610
Estrategias positivas	0,049	0,574	0,569	0,083	0,764



# Descriptivos

## Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
análisis de las características de la tarea	338	0	5	3,56	1,13
atención y concentración	338	1	5	3,08	,83
atribución del rendimiento a la ayuda	338	0	5	2,64	1,26
atribución del rendimiento a la capacidad	338	0	5	3,58	1,03
autoconcepto matemático	338	1	6	3,09	1,64
autoconcepto relación padres	338	1	6	4,41	1,38
autoconcepto verbal	338	1	6	3,82	1,25
capacidad percibida	338	0	5	3,90	1,08
control y distribución del tiempo	338	1	5	2,95	,96
concepción incremental de la inteligencia	338	1	5	3,69	1,10
ESTRTAGE	338	1	5	3,91	1,08
metas de logro	338	1	5	4,20	,86
metas de aprendizaje	338	1	5	3,18	,86
metas de refuerzo social	338	1	5	2,23	,95
percepción del tipo de materia	338	0	5	3,99	1,15
rendimiento previo	334	0	10	6,13	2,49
rendimiento medio	338	2,40	9,35	5,4702	1,4284
percepción del estilo de enseñanza	338	0	5	3,68	1,21
atribución del rendimiento a la suerte	338	0	5	2,58	1,08
N válido (según lista)	334				



## ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
análisis de las características de la tarea	Inter-grupos	29,237	1	29,237	24,425	,000
	Intra-grupos	402,195	336	1,197		
	Total	431,432	337			
atención y concentración	Inter-grupos	,818	1	,818	1,201	,274
	Intra-grupos	228,729	336	,681		
	Total	229,547	337			
atribución del rendimiento a la capacidad	Inter-grupos	1,160	1	1,160	1,097	,296
	Intra-grupos	355,183	336	1,057		
	Total	356,343	337			
atribución del rendimiento al esfuerzo	Inter-grupos	20,876	1	20,876	15,052	,000
	Intra-grupos	466,000	336	1,387		
	Total	486,876	337			
atribución del rendimiento a la ayuda	Inter-grupos	2,555	1	2,555	1,622	,204
	Intra-grupos	529,409	336	1,576		
	Total	531,964	337			
atribución del rendimiento a la suerte	Inter-grupos	,459	1	,459	,393	,531
	Intra-grupos	391,884	336	1,166		
	Total	392,343	337			
autoconcepto académico general	Inter-grupos	10,592	1	10,592	6,017	,015
	Intra-grupos	591,513	336	1,760		
	Total	602,105	337			
autoconcepto matemático	Inter-grupos	1,126	1	1,126	,418	,518
	Intra-grupos	904,289	336	2,691		
	Total	905,415	337			
autoconcepto relación padres	Inter-grupos	,571	1	,571	,298	,585
	Intra-grupos	643,676	336	1,916		
	Total	644,248	337			
autoconcepto verbal	Inter-grupos	3,847	1	3,847	2,480	,116
	Intra-grupos	521,264	336	1,551		
	Total	525,111	337			
ayuda al estudio	Inter-grupos	29,041	1	29,041	43,700	,000
	Intra-grupos	223,292	336	,665		
	Total	252,333	337			
capacidad percibida	Inter-grupos	,341	1	,341	,293	,589
	Intra-grupos	391,035	336	1,164		
	Total	391,376	337			
control y distribución del tiempo	Inter-grupos	,181	1	,181	,198	,656
	Intra-grupos	307,475	336	,915		
	Total	307,656	337			
concepción incremental de la inteligencia	Inter-grupos	4,097	1	4,097	3,391	,066
	Intra-grupos	405,903	336	1,208		
	Total	410,000	337			
uso de estrategias	Inter-grupos	2,926	1	2,926	,629	,428
	Intra-grupos	1563,121	336	4,652		
	Total	1566,047	337			
estrategias positivas	Inter-grupos	5,305	1	5,305	8,662	,003
	Intra-grupos	205,791	336	,612		
	Total	211,096	337			
ESTRTAGE	Inter-grupos	,732	1	,732	,629	,428
	Intra-grupos	390,780	336	1,163		
	Total	391,512	337			

## ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
metas de logro	Inter-grupos	13,762	1	13,762	19,588	,000
	Intra-grupos	236,068	336	,703		
	Total	249,830	337			
metas de aprendizaje	Inter-grupos	12,848	1	12,848	18,472	,000
	Intra-grupos	233,708	336	,696		
	Total	246,557	337			
metas de refuerzo social	Inter-grupos	,431	1	,431	,474	,491
	Intra-grupos	305,236	336	,908		
	Total	305,667	337			
percepción de criterios de evaluación	Inter-grupos	1,560	1	1,560	1,273	,260
	Intra-grupos	411,722	336	1,225		
	Total	413,281	337			
percepción del estilo de enseñanza	Inter-grupos	14,118	1	14,118	9,972	,002
	Intra-grupos	475,731	336	1,416		
	Total	489,849	337			
percepción del tipo de materia	Inter-grupos	35,947	1	35,947	29,529	,000
	Intra-grupos	409,027	336	1,217		
	Total	444,973	337			
rendimiento previo	Inter-grupos	33,919	1	33,919	5,538	,019
	Intra-grupos	2033,545	332	6,125		
	Total	2067,464	333			
rendimiento medio	Inter-grupos	28,249	1	28,249	14,396	,000
	Intra-grupos	659,356	336	1,962		
	Total	687,606	337			

# ANOVA de un factor

## ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
análisis de las características de la tarea	Inter-grupos	,236	2	,118	,092	,913
	Intra-grupos	431,196	335	1,287		
	Total	431,432	337			
atención y concentración	Inter-grupos	3,654	2	1,827	2,710	,068
	Intra-grupos	225,892	335	,674		
	Total	229,547	337			
atribución del rendimiento a la capacidad	Inter-grupos	1,574	2	,787	,743	,476
	Intra-grupos	354,769	335	1,059		
	Total	356,343	337			
atribución del rendimiento al esfuerzo	Inter-grupos	1,525	2	,763	,526	,591
	Intra-grupos	485,351	335	1,449		
	Total	486,876	337			
atribución del rendimiento a la ayuda	Inter-grupos	11,246	2	5,623	3,617	,028
	Intra-grupos	520,719	335	1,554		
	Total	531,964	337			
atribución del rendimiento a la suerte	Inter-grupos	2,123	2	1,062	,911	,403
	Intra-grupos	390,220	335	1,165		
	Total	392,343	337			
autoconcepto académico general	Inter-grupos	4,147	2	2,074	1,162	,314
	Intra-grupos	597,958	335	1,785		
	Total	602,105	337			
autoconcepto matemático	Inter-grupos	6,211	2	3,105	1,157	,316
	Intra-grupos	899,204	335	2,684		
	Total	905,415	337			
autoconcepto relación padres	Inter-grupos	2,225	2	1,112	,580	,560
	Intra-grupos	642,023	335	1,916		
	Total	644,248	337			
autoconcepto verbal	Inter-grupos	1,049	2	,524	,335	,715
	Intra-grupos	524,062	335	1,564		
	Total	525,111	337			
ayuda al estudio	Inter-grupos	,650	2	,325	,433	,649
	Intra-grupos	251,683	335	,751		
	Total	252,333	337			
capacidad percibida	Inter-grupos	1,870	2	,935	,804	,448
	Intra-grupos	389,506	335	1,163		
	Total	391,376	337			
control y distribución del tiempo	Inter-grupos	5,387	2	2,694	2,985	,052
	Intra-grupos	302,269	335	,902		
	Total	307,656	337			
concepción incremental de la inteligencia	Inter-grupos	,133	2	6,635E-02	,054	,947
	Intra-grupos	409,867	335	1,223		
	Total	410,000	337			
uso de estratagemas	Inter-grupos	14,687	2	7,344	1,586	,206
	Intra-grupos	1551,360	335	4,631		
	Total	1566,047	337			
estrategias positivas	Inter-grupos	2,860	2	1,430	2,301	,102
	Intra-grupos	208,235	335	,622		
	Total	211,096	337			

## ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ESTRTAGE	Inter-grupos	3,672	2	1,836	1,586	,206
	Intra-grupos	387,840	335	1,158		
	Total	391,512	337			
metas de logro	Inter-grupos	4,684	2	2,342	3,201	,042
	Intra-grupos	245,146	335	,732		
	Total	249,830	337			
metas de aprendizaje	Inter-grupos	8,057E-02	2	4,029E-02	,055	,947
	Intra-grupos	246,476	335	,736		
	Total	246,557	337			
metas de refuerzo social	Inter-grupos	8,430	2	4,215	4,750	,009
	Intra-grupos	297,237	335	,887		
	Total	305,667	337			
percepción de criterios de evaluación	Inter-grupos	2,261	2	1,131	,921	,399
	Intra-grupos	411,020	335	1,227		
	Total	413,281	337			
percepción del estilo de enseñanza	Inter-grupos	2,661	2	1,331	,915	,402
	Intra-grupos	487,188	335	1,454		
	Total	489,849	337			
percepción del tipo de materia	Inter-grupos	1,336	2	,668	,504	,604
	Intra-grupos	443,637	335	1,324		
	Total	444,973	337			
rendimiento previo	Inter-grupos	55,173	2	27,587	4,538	,011
	Intra-grupos	2012,291	331	6,079		
	Total	2067,464	333			
rendimiento medio	Inter-grupos	25,292	2	12,646	6,396	,002
	Intra-grupos	662,313	335	1,977		
	Total	687,606	337			

# ANOVA de un factor

## ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
análisis de las características de la tarea	Inter-grupos	32,286	5	6,457	5,371	,000
	Intra-grupos	399,146	332	1,202		
	Total	431,432	337			
atención y concentración	Inter-grupos	4,996	5	,999	1,477	,197
	Intra-grupos	224,550	332	,676		
	Total	229,547	337			
atribución del rendimiento a la capacidad	Inter-grupos	4,459	5	,892	,841	,521
	Intra-grupos	351,884	332	1,060		
	Total	356,343	337			
atribución del rendimiento al esfuerzo	Inter-grupos	24,188	5	4,838	3,471	,005
	Intra-grupos	462,688	332	1,394		
	Total	486,876	337			
atribución del rendimiento a la ayuda	Inter-grupos	19,203	5	3,841	2,487	,031
	Intra-grupos	512,762	332	1,544		
	Total	531,964	337			
atribución del rendimiento a la suerte	Inter-grupos	2,831	5	,566	,483	,789
	Intra-grupos	389,512	332	1,173		
	Total	392,343	337			
autoconcepto académico general	Inter-grupos	24,521	5	4,904	2,819	,016
	Intra-grupos	577,584	332	1,740		
	Total	602,105	337			
autoconcepto matemático	Inter-grupos	8,327	5	1,665	,616	,687
	Intra-grupos	897,088	332	2,702		
	Total	905,415	337			
autoconcepto relación padres	Inter-grupos	3,079	5	,616	,319	,902
	Intra-grupos	641,169	332	1,931		
	Total	644,248	337			
autoconcepto verbal	Inter-grupos	12,668	5	2,534	1,641	,148
	Intra-grupos	512,443	332	1,544		
	Total	525,111	337			
ayuda al estudio	Inter-grupos	33,520	5	6,704	10,172	,000
	Intra-grupos	218,814	332	,659		
	Total	252,333	337			
capacidad percibida	Inter-grupos	3,894	5	,779	,667	,649
	Intra-grupos	387,482	332	1,167		
	Total	391,376	337			
control y distribución del tiempo	Inter-grupos	9,512	5	1,902	2,118	,063
	Intra-grupos	298,145	332	,898		
	Total	307,656	337			
concepción incremental de la inteligencia	Inter-grupos	8,417	5	1,683	1,392	,227
	Intra-grupos	401,583	332	1,210		
	Total	410,000	337			
uso de estrategias	Inter-grupos	22,113	5	4,423	,951	,448
	Intra-grupos	1543,934	332	4,650		
	Total	1566,047	337			
estrategias positivas	Inter-grupos	10,055	5	2,011	3,321	,006
	Intra-grupos	201,041	332	,606		
	Total	211,096	337			

## ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ESTRTAGE	Inter-grupos	5,528	5	1,106	,951	,448
	Intra-grupos	385,984	332	1,163		
	Total	391,512	337			
metas de logro	Inter-grupos	19,159	5	3,832	5,515	,000
	Intra-grupos	230,671	332	,695		
	Total	249,830	337			
metas de aprendizaje	Inter-grupos	16,092	5	3,218	4,636	,000
	Intra-grupos	230,465	332	,694		
	Total	246,557	337			
metas de refuerzo social	Inter-grupos	11,052	5	2,210	2,491	,031
	Intra-grupos	294,614	332	,887		
	Total	305,667	337			
percepción de criterios de evaluación	Inter-grupos	5,124	5	1,025	,834	,527
	Intra-grupos	408,157	332	1,229		
	Total	413,281	337			
percepción del estilo de enseñanza	Inter-grupos	23,973	5	4,795	3,417	,005
	Intra-grupos	465,876	332	1,403		
	Total	489,849	337			
percepción del tipo de materia	Inter-grupos	40,935	5	8,187	6,727	,000
	Intra-grupos	404,039	332	1,217		
	Total	444,973	337			
rendimiento previo	Inter-grupos	96,386	5	19,277	3,208	,008
	Intra-grupos	1971,078	328	6,009		
	Total	2067,464	333			
rendimiento medio	Inter-grupos	59,480	5	11,896	6,288	,000
	Intra-grupos	628,126	332	1,892		
	Total	687,606	337			

UNIVERSIDADE DA CORUÑA  
Servicio de Bibliotecas



1700757530